На правах рукописи

Хабеев Тимур Наильевич

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В РОССИИ С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО XXI - го ВЕКА

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Нижний Новгород-2012

РАБОТА ВЫПОЛНЕНА В ФГБОУ ВПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Официальные оппоненты:

Шестакова Лариса Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой профессиональной психологии и педагогики
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева»,

Фирсова Анна Михайловна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры культурологии
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»,

Мухаметшин Азат Габдулхакович,

доктор педагогических наук, профессор,
доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов»

Ведущая организация
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева»

Защита состоится «29» октября 2012 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.162.05 при ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» по адресу: 603022, г. Нижний Новгород, ул. Тимирязева, д.31, ауд.215.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет».

Автореферат разослан «____»_________ 2012 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук,
доцент Н.Ф. Комарова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность заявленной темы исследования определяется значимостью для отечественной педагогики и педагогики всего мира феномена образования – важнейшей части государственно-регулируемого пространства. Одной из функций образования является воспитание и формирование самосознания.

Обращаясь к современной образовательной ситуации в Российской Федерации, следует указать на наличие кризисных явлений в информационной системе общества, в том числе и, в первую очередь, в образовательной ее части.

Современная ситуация в образовании РФ создает предпосылки для нескольких вариантов решения этих проблем. Возможно изучение деталей новаторских подходов в разные периоды истории отечественного образования, может предложить полезный опыт современным управленцам и историкам образования. В этом состоит актуальность темы исследования.

В настоящее время неоднозначность современных взглядов, противоречивых стремлений, честолюбивых амбиций разного рода политиков ведет к снижению роли социальной функции отечественного образования.

Весьма затруднительно сформулировать однозначный ответ по поводу того, какой быть системе образования, так как нет ясности в перспективах общественного развития, детерминирующего направленность образования. Пока очевидно, что должна меняться шкала ценностей: наряду с приоритетом техники, политики, экономики должен восторжествовать приоритет духовности.

Для этого надо, прежде всего, вернуть народу его историческую память. Только вспомнив, «откуда есть пошло» отечественное образование, где, в какой почве окрепли благодатные образовательные корни, в течение десяти веков питавшие народную жизнь, можно выбрать верное направление.

Провозглашенные в законе РФ «Об образовании» и уже реализуемые в практике принципы государственной политики в области образования (гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, автономность образовательных учреждений, демократический, государственно-общественный характер управления ими, уважение к правам и свободам человека и др.) создают принципиально новые условия для повышения авторитета роли образования в обществе.

Национальное и духовное возрождение России невозможно без современного осмысления богатого наследия прошлых эпох; в дореволюционной России накоплен немалый опыт в формировании образовательных систем и регулировании образовательных процессов. Полагаем, что объективный учет исторического и историко-педагогического опыта, обращение к истории российского образования периода его

возникновения и становления позволит рационально решить и теоретические и практические проблемы.

Россия XIX-го столетия накопила позитивный образовательный опыт, который в видоизмененной форме актуален и сегодня. Результативной формой социальной защиты и социального воспитания в XIX веке было начальное и среднее профессиональное образование.

Развитие системы образования в России конца XIX - начала XX веков явилось ответом на социальные, экономические и политические «вызовы» нового века, на процессы социализации женщин, вовлечение в производительный труд крестьян, «огосударствление» мещанского сословия. Начальное образование в России этого периода развивалось в результате соединения усилий общества и государства на основе новой школьной политики правительства.

Изменения, происходившие практически во всех сферах нашей жизни в последнее десятилетие XX-первые десятилетия XXI века, в российском образовании приобрели кардинальный характер. Это значительно повышает прогностическую роль изучения истории российской системы образования. Чтобы объективно взглянуть на настоящее, необходимо детальное осмысление тех периодов развития общества, которые созвучны современности.

Проблема исследования обусловлена необходимостью выявления сущности востребованной в рамках информационного общества реформ в рамках парадигмы образования, которая становится сегодня основой не только системы отечественного образования, но и всего общественного устройства.

Перспективы развития образования в современной России в условиях внедрения в педагогическую практику принципов личностно-ориентированной парадигмы на основе могут быть грамотно оценены на основе историко-педагогического анализа основных исторических этапов эволюции российской школы, пережившей период своего расцвета в дореволюционную эпоху. Анализ исторического прошлого российской школы может дать возможность осознать ряд инвариантных проблем образования, понять особенности его функционирования в обществе, что может быть учтено в деятельности современной системы образования. В результате, могут быть скорректированы направления развития системы образования современной России.

Степень разработанности проблемы целесообразно рассмотреть с изучения основных подходов и концепций в контексте исторического обращения к идеям и исследованиям философов, педагогов, социологов, этнологов, культурологов, психологов, прежних времен, выявившим основные направления теоретического дискурса и предложившим свои концепции.

Проблемы образования всегда занимали одно из центральных мест в научных исследованиях. Они были объектом исследования педагогов, философов, социологов, политологов, историков.

Большой вклад в изучение образовательных реформ был сделан отечественными исследователями XIX- начала XX веков, такими как П.С. Грацианский, В.В. Григорьев, А.С. Лаппо-Данилевский, С.В. Рождественский.

Следует констатировать, что для разработки теоретических основ условий и путей совершенствования процесса народного образования и воспитания значимыми являются исследования современных ученых - Г.Н.Волкова, В.Г.Богораза, А.О.Боронаева, Г.С.Виноградова, Р.Г.Гуровой, М.З.Закиевой, Н.Д.Никандрова, Е.В.Бондаревской, З.П.Васильцовой, А.П.Валицкой, А.Г.Козловой, В.С.Кукушкина, А.С.Мудрик, Н.Д.Овсянников-Куликовского, Л.Д.Столяренко, Г.А.Станчинского, В.А.Сухомлинского, К.Н.Хабибулина, Т.С.Шацкого и др. Дискуссионность означенных проблем и обосновывает необходимость их дальнейшего теоретического анализа, через выявление, прежде всего, гипотезы, объекта и предмета научного исследования.

Гипотеза исследования заключается в следующем: возрождение феномена реформ в системе образования в России является объективным следствием кризиса традиционной формы образования, проявляющегося не только в организационном плане, но и в плане парадигмальных оснований построения всей образовательной системы (знаниевая парадигма). В связи с этим дальнейшее развитие отечественного образования на основе рефорообразующих доминант необходимо осуществлять на основе и в контексте новой образовательной парадигмы, ключевыми атрибутами которой являются следующие:

- инновационность в сфере образования, в ходе реформ, ориентированная на развитие потенциала личности учащихся и предусматривающая создание в школе инновационной образовательной среды, открытой и оперативной по отношению к актуальным запросам общества;

- новый тип коммуникации, осуществляющейся между обучающим и обучаемым в отечественном образовательном пространстве;

- личностная ориентированность, выдвигающая в качестве генеральной цели образования формирование не абстрактного «усредненного» человека, но уникальной, неповторимой личности и индивидуальности, обладающей знаниями о собственном историческом прошлом и генетической национальной памятью;

- индивидуальный подход к образованию, основанный на глубоком изучении индивидуальных особенностей каждого ученика и проявляющийся в формировании и реализации индивидуальной образовательной траектории развития учащегося;

- органичное продолжение и дальнейшее развитие ряда традиций и инноваций в сфере реформ, выработанных в историческом опыте развития системы образования в России.

Объектом нашего исследования являются реформы в сфере отечественного образования в контексте истории педагогики и образования

как сущностное основание становления и развития отечественной педагогики.

Предмет анализа - исследование историко-педагогических факторов, способствовавших концептуальному формированию системы отечественного образования, на базе анализа структуры и динамики реформ в сфере образования с древнейших времен до начала XXI века.

Цель и задачи исследования

Целью диссертационного исследования является обоснование концепции о структурно-функциональном характере реформ как социального феномена, на базе историко-педагогического анализа отечественного образования.

Реализация данной цели потребовала постановки ряда конкретных задач:

- введения и обоснования понятия образования как интегрального объекта;
- анализа феномена образования как субъекта социума;
- системного анализа компонентов и структуры реформы в сфере образования как феномена социума;
- выявления многомерной природы реформы в системе образования;
- обоснования педагогической природы реформ в области образования;
- структурно-функциональной характеристики реформообразующих доминант в области образования на базе анализа истории педагогики и образования;
- интерпретации опыта (с точки зрения герменевтического подхода) педагогической реализации реформ в отечественном образовании в условиях современной России.

Теоретической основой диссертации являются также труды выдающихся отечественных исследователей, изучавших идею государственных реформ как системообразующей силы в области образования, эффективной как в прошлом, так и в настоящее время.

Данное диссертационное исследование опирается также на труды российских ученых, принадлежащих к различным научным направлениям и школам: С.С. Алексеева, В.М. Баранова, В.Н. Карташова, С.Н. Кожевникова, В.В. Лазарева, А.В. Петрова, В.Б. Романовской, В.П. Сальникова, И.Н. Сенякина.

Различным вопросам темы посвящен так ряд диссертаций и авторефератов, основные идеи которых также связаны с темой данного исследования.

В трудах названных дореволюционных исследователей и современных ученых практически неизученным остался вопрос государственного регулирования реформ народного образования.

Методологические основы исследования. Конкретная методология исследования опирается на комплекс методов историко-педагогического исследования: изучение, анализ и систематизация педагогической

литературы, периодики, исторических документов, архивных материалов; сравнительно-сопоставительный анализ практической и теоретической деятельности; системный анализ, учитывающий государственно-политические, социальные, экономические, социо- и этнокультурные факторы; обобщение и систематизация полученных результатов и выводов.

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов исследования, адекватных историко-педагогическому характеру исследования: теоретический, сравнительный и историко-типологический методы.

Сравнительно-исторический анализ проводился на основе проблемно-хронологического метода. Методологической основой исследования также стала система общенаучных принципов, среди которых ведущее место принадлежит принципам историзма, объективности, развития, системности и комплексности в процессе изучения и оценки выявляемых фактов.

Исследование опиралось на аксиологический и культурологический подходы к его осуществлению, основанные на выявлении тех ценностных ориентации, которые определили концепцию реформообразующих доминант в отечественном образовании рассматриваемых периодов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. осуществлен анализ реформ системы образования как феномена социума;
2. проанализировано понятие реформы образования как субъекта исторического становления социума;
3. обосновано педагогическое значение образовательных реформ как объекта межпоколенной культурно-педагогической трансляции;
4. представлен анализ концепции реформообразующих доминант в каждом историческом периоде педагогического процесса;
5. выявлена педагогическая природа реформ в истории российского образования;
6. рассмотрены основные слагаемые реформ в сфере образования в отечественной педагогике и культуре.

Теоретическое значение работы заключается также в том, что:

- теоретические и методологические выводы работы позволят расширить и углубить знания о традициях и направлениях развития системы образования в России;

- выявлены и обоснованы базисные компоненты реформ в сфере образования отечественной педагогике с древнейших времен по начало XXI века;

- разработан категориальный аппарат реформообразующих доминант в сфере образования в различные исторические периоды;

- исследованы основные функции и динамика реформы образования как интегрального объекта.

Теоретические выводы данной диссертации могут быть использованы не только в историко-педагогических исследованиях, но и теоретических работах, посвященных проблемам социального регулирования информационных потоков, воспроизводства и передачи информации от поколения к поколению, доступа общества к информации.

Практическое значение работы: с учетом потребностей практики в диссертации рассмотрены вопросы, которые имеют актуальное значение на современном этапе развития реформ в области образования в Российской Федерации.

Историко-педагогический опыт, с учетом современных реалий, может быть использован в законотворческой деятельности, а собранный фактический материал – в научно-исследовательской работе и практике преподавания соответствующих учебных курсов и спецкурсов по истории педагогики и образования, в частности истории государства Российского, истории педагогических учений.

Практическая значимость также обусловлена выбором темы исследования и заключается в предложенных познавательных выводах, способствующих расширению представлений о взаимоотношениях российского государства с социокультурной сферой, о российских традициях в части историко-педагогического аспекта реформ отечественного образования.

Результаты исследования дают материал для создания авторских программ по проблеме реформ русской национальной школы, конкретизируют и углубляют соответствующие тематики в учебных курсах истории образования, в процессе подготовки педагогических кадров в высших и средних специальных учебных заведениях, в системе элективных курсов в рамках повышения квалификации педагогических кадров. Практическая значимость работы также состоит в том, что опубликован ряд научных статей на основании диссертационного исследования, а также результаты работы нашли отражение в монографии и серии методических пособий;

На защиту выносятся следующие положения:

1. Реформы в сфере образования являются феноменом общественного развития, продуцированным «вызовами» социума, истории и культуры человечества. Историко-педагогические основы реформ в системе российского образования базируются на понятии образования как области культуры, в целостном ее понимании, предполагающее комплексное изучение различных ее областей, характеризующих отдельные стороны процесса общественного развития. В каждом историческом периоде развития образования можно выделить собственную реформообразующую доминанту;

2. Первым этапом в становлении и развитии реформ системы образования выделяется период Древней Руси. Образование развивалось в рамках религиозной парадигмы образовательной деятельности, этот период наиболее сложный и противоречивый в рамках историко-педагогического исследования. Пути развития образования в нашей стране определились

историческим развитием самой страны. Русская методическая мысль развивалась в тесной связи и под влиянием мирового просвещения.

3. В силу религиозно-профессиональной направленности образования на Руси допетровского периода, то реформообразующая домината этого периода может быть определена как *конфессиональная*, поскольку с XIV – по XVI века в основном юго-западная Русь была центром учености, здесь были созданы Киевско-Могилянская академия и «братские» религиозные училища, которые назывались школами греческого, славянского, русского, латинского и польского письма.

4. Характерной чертой русской школы петровского этапа – было обучение специалистов для профессиональных целей, как государственных, так и духовных. Вот почему правительство в области реформ в сфере образования ограничилось на первых порах тем, что открыло ряд специальных школ, поэтому реформообразующую доминанту этого периода следует определить как *профессиональную*;

5. К началу 60-х гг. XVIII столетия в России сложились политические и социальные предпосылки для перехода к массовому, народному образованию. Идеологической базой образовательной реформы 80-х гг. XVIII века явилась концепция просвещенного абсолютизма, сформулированная на основе естественно-правовой теории. Созданная в результате образовательной реформы система народных училищ характеризовалась общедоступностью, общеобразовательным характером, практической направленностью, целью которой было воспитание полезных государству граждан – опоры самодержавного имперского государства. Образовательная реформа XVIII века в целом достигла своих целей, хотя по причинам местного характера в отдельных регионах России реализовалась не вполне эффективно.

6. Реформообразующей доминантой развития образования XIX века являлась *борьба за школу и просвещение*, между государством и общественностью, борьба за и против идей, которые несло с собой образование, борьба за использование силы образования, которую государственная власть могла бы употребить на служение своим целям.

7. Политическое, культурное, экономическое развитие России на рубеже XIX — XX веков изменило по преимуществу сословный характер отечественного образования в сторону всесословности. Образование впитало в себя влияние *социокультурных* факторов, таких как патриотические изменения в общественном сознании деятельность российского феминизма, оживление умственных «сил» и влияние ценностей культуры «серебряного века». Развитие образования как всесословного и открытого происходит на рубеже веков в результате соединения усилий новой политики правительства, деятельности общественно - педагогического движения и развития проблем образования теоретиками «новой русской педагогики».

8. Выявлено, что реформообразующей доминантой развития образования рубежа XIX-XX веков являлось *усиление общественной инициативы*, влияние общественного мнения на разработку программы

народной школы и ее осуществления. Бюрократический строй школы, с ее религиозно-монархическими тенденциями, уступает место строю, основанному на все более широком участии общественной инициативы, с тенденциями светскими и демократическими.

9. Система образования в начале XX века интегрирует эти факторы развития, которые взаимодополняют и обогащают друг друга. Правительство, научная общественность и частная инициатива в подходах к образованию декларировали различные по содержанию цели: *политические и цивилизационные*. По отношению к образованию государство осуществляло регулятивную надзорно-контролирующую функцию, а также функцию частичного финансирования; общественность выполняла функции инициирования, организации, научного обоснования и преимущественного финансирования школ и учреждений.

10. Становление образования в XX-XXI веках, а также организаций, которые осуществляли реформаторскую деятельность в развитии образования, имело устойчивую тенденцию исторического развития в системе образования, обусловленную комплексом выявленных и проанализированных в исследовании социокультурных и историко-педагогических факторов: социальных, экономических и других.

Достоверность и обоснованность научных выводов обеспечивается исходными методологическими и теоретическими положениями; применением комплекса методов, адекватных природе исследуемого объекта; привлечением широкого круга теоретических, педагогических, исторических и документальных источников.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап – 2007-2008 гг.: изучение философской, исторической, психолого-педагогической и другой научной литературы по проблеме исследования; выяснение актуальности и степени разработанности проблемы, определение направления исследовательского поиска.

Второй этап - 2008-2010 гг.: изучение научной периодической печати, архивных документов и т.д.; определение на основе анализа, систематизации, индукции и дедукции методологических основ и структуры исследования; разработка и обоснование основных положений исследования.

Третий этап - 2011-2012 гг.: систематизация и обобщение полученных в ходе исследования материалов; внесение уточнений и дополнений; редактирование и оформление кандидатской диссертации.

Апробация результатов исследования

Содержание диссертации нашло отражение в – 32-х публикациях автора, в том числе в 1-ой монографии. Общий объем публикаций составил 24 п.л.

Характер работы потребовал ее апробации в серии учебно-методических пособий.

Результаты научного исследования реализованы в учебно-педагогическом процессе Гуманитарно-художественного факультета ФГБОУ

ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». Диссертация была предметом обсуждения на совместном заседании кафедр педагогики и психологии и кафедры культурологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения и списка литературы. Общий объем диссертации составляет 323 страницы, в том числе список литературы в количестве 657 источников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во *введении* обосновывается актуальность избранной темы, рассматривается степень ее изученности в научной литературе, формулируются цель и основные задачи исследования, раскрывается научная новизна, отмечается теоретическая и практическая значимость полученных результатов.

В первой главе ***«Теоретико-методологические основания образовательных реформ как социального феномена»***, состоящей из трех параграфов, представлен системный анализ термина «реформа» и концепции реформ образования в России.

Термин «реформа» в словарном толковании означает преобразование, изменение, переустройство общественной жизни, не уничтожающее основ существующей социальной структуры, нововведение любого содержания в той или иной мере связанное с прогрессивными преобразованиями.

Жизнь не стоит на месте, развиваясь, любое общество всегда находится в состоянии инновационного движения и реформирования. Общество начинается с народного образования: создаваемые в нём интеллектуальные и духовные ресурсы обеспечивают соответствующее развитие промышленного и сельскохозяйственного производства, технического прогресса, возрождение нравственности, национальной культуры и национального интеллекта, поэтому реформы, происходящие в обществе, всегда связаны с реформами и инновациями в образовании.

Реформы образования — масштабная деятельность в форме социального проекта по изменению содержания, структуры, методов, форм образования; обычно эта деятельность носит государственный, в последнее время — межгосударственный характер. Реформы образования вызываются социальными потребностями, могут носить как эволюционный, так и революционный характер (Ильинский И. М.), могут инициироваться учеными (реформа Я. А. Коменского, XVII в., педагогические идеи Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, XVIII в.), правителями (реформа Петра I, реформа Наполеона), правительством отдельных стран (Реформы образования в СССР, РФ), совместным решением правительств (Болонский процесс — крупнейшая из реформ образования современности,).

Реформы образования могут осуществляться в рамках отдельного учебного заведения (Царскосельский лицей), подсистемы таких заведений

(центральные школы во Франции, 1795–1802, с упором на изучение точных наук в противовес традиционному классическому образованию), в масштабах всей страны (реформы образования в СССР), континента (Болонский процесс с участием к 2003 г. 40 стран Европы, включая РФ). Реформы образования свидетельствуют об усилении значения образования как социальной ценности.

Примером масштабных реформ образования под влиянием социальных изменений являются реформы в России XX века. Революция 1917 г. поставила задачи ликвидации безграмотности населения (раньше задача так не формулировалась, поэтому не было и механизма ее реализации), общедоступности образования, его унификации (идея единой школы), контроля со стороны государства (идея государственного образования). Разработка содержания, структуры, методов и форм образования (А. В. Луначарский, Н. К. Крупская и др.) соединялась (нередко в противоречивых отношениях) с новой концепцией воспитания, основанного на коллективизме (Макаренко А. С.) с деятельностной психологической концепцией (Выготский Л. С.). Компромисс был достигнут в концепции воспитывающего обучения (воспитание — функция образования), которая была положена в основу реформ образования в СССР во второй половине XX века, придав им определенную специфику, определив как их достижения, так и просчеты.

Демократизация общества в период «оттепели» привела к появлению «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), на основании которого была проведена одна из масштабных реформ образования: для преодоления «отрыва обучения от жизни» были проведены структурные, количественные и качественные изменения всей системы образования в целях социализации молодежи через совершенствование ее профессиональной подготовки, учитывающей насущные потребности общества, повышение уровня подготовки специалистов в соответствии с техническим прогрессом.

При этом был увеличен срок обучения в средней школе на 1 год для того, чтобы совместить общее образование в объеме средней школы с профессиональной подготовкой молодых рабочих массовых профессий. Статьи 28 и 29 закона предписывали осуществление подготовки специалистов в вузах на основе соединения обучения с полезным трудом в зависимости от профиля вуза, предпочтительный прием в вузы производственников, имеющих стаж работы, приоритетное развитие вечернего и заочного высшего образования.

Итогом реформы стало обеспечение социальной мобильности для представителей разных социальных слоев (решающим был переход на 8-летнее обязательное обучение), развитие материальной базы средних школ, оснащение их мастерскими и кабинетами и т. д., значительное увеличение количества обучающихся в общеобразовательных школах, школах рабочей и сельской молодежи, среднеспециальных учебных заведениях, вузах, в целом — повышение общеобразовательного уровня в стране. Но к середине 1960-х годов реформа отчетливо продемонстрировала свою неэффективность в ряде

ключевых аспектов. Прежде всего, затраты на профессиональную подготовку в средней школе значительно превысили отдачу, уровень этой подготовки оказался не соответствующим техническому прогрессу и потребностям страны. Реформа продемонстрировала опасности волюнтаризма в области развития образования.

В 1965 г. пришлось вернуться к 10-летнему среднему образованию, к приоритету дневного обучения в вузах, сокращению льгот при поступлении в вузы производственникам со стажем, отказаться от ряда положений реформы. Ключевым в реформе 1965 г. стал переход к всеобщему среднему образованию, объявленный приоритетом советской образовательной политики. В Постановлении ЦК КПСС и СМ СССР «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию» (1972) был подведен итог этой реформы. Социальные последствия реформы для молодого поколения были весьма весомыми: значительно расширился доступ к высшему образованию (что было особенно важно для выходцев из семей рабочих, колхозников). Негативным следствием стало понижение уровня подготовки абитуриентов вузов.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Основные принципы образовательной политики России определены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и получили своё закрепление в Законе Российской Федерации "Об образовании" и Федеральном законе "О высшем и послевузовском профессиональном образовании"

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х - начала 90-х годов оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативности образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Однако произошедший в 90-х годах общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовыживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны.

В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности, поэтому приказом Минобразования России от 11.02.2002 N 393 принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, которая взаимосвязана с основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу и определяет приоритеты и меры реализации генеральной,

стратегической линии в предстоящее десятилетие модернизации образования.

Основной задачей модернизации образования в Концепции ставится обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В Концепции определена цель модернизации образования, которая состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, для достижения которой должны быть решены следующие приоритетные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;

-достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;

-формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;

- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса - обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

В Концепции отмечается, что отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран Европы и мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования. В этой связи особое значение имеет участие России в процессе развития единого образовательного пространства Европейских стран, провозглашённого Болонской декларацией. В результате обсуждений, широко развернутых на конференциях и совещаниях, проведенных Министерством образования Российской Федерации в 2002-2003 г.г., было принято решение о подготовке к развертыванию Болонского процесса в России, а в 2003 году в Берлине Россия присоединилась к этому европейскому процессу.

2005 год ознаменован новым шагом в развитии российского образования - реформа образования объявлена национальным проектом. Ускорить начавшиеся процессы модернизации Российского образования призван, провозглашённый Президентом Российской Федерации В.В. Путиным, Приоритетный Национальный Проект "Образование" (ПНПО), целью которого является:

- ускорение процессов модернизации российского образования,
- обеспечение комплекса мер по реализации Приоритетных направлений развития образовательной системы страны,
- достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Проект направлен на осуществление системных изменений по основным направлениям развития образования России и призван эффективно содействовать становлению гражданского общества и современного образовательного менеджмента.

В 2006 году вступила в силу Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг. Разработка ФЦПРО связана с окончанием в 2005 году Федеральной программы развития образования 2002 года, а также с укрупнением самой программы за счет ее интеграции с ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды» и рядом ведомственных программ. Программа утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г.

На основании решений, принятых на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 сентября 2007 года, Министерство образования и науки Российской Федерации организовало работу по формированию современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики. Проект Модели широко обсуждался на августовских мероприятиях 2008 года.

2 сентября 2008 года на коллегии МОН РФ о поэтапном внедрении модели на период до 2012 года доложил И.М. Реморенко в своем выступлении «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 годы» .

11 ноября 2010 на заседании Президиума Правительства РФ была одобрена новая федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 годы, которая станет базовым инструментом для реализации президентской инициативы «Наша новая школа».

Планируется, что в России будут разработаны и внедрены новые досуговые и образовательные программы на всех уровнях системы образования, а также новые информационные сервисы, системы и технологии обучения.

Во второй главе диссертационного исследования ***«Социогенез и эволюция института реформ в педагогике Древней Руси »*** осуществлено исследование специфических особенностей становления отечественной педагогики Древней Руси, а также государственно-национального образования России как института формирования образовательных реформ.

Особенности природной среды, географическое положение, климат, фауна, флора, полезные ископаемые - все это определяет особенности хозяйственной деятельности людей, национального характера, и, в конечном итоге, их менталитета.

История народа наложила свой отпечаток и на его педагогическую культуру. В процессе переселения в новые природно-климатические условия изменялись быт, виды труда, появлялись новые занятия. Это означало необходимость вовлечения детей в трудовые заботы, развития у них навыков, диктовавшихся новыми обстоятельствами жизни, например, ухода за скотом

в типичных условиях суровой зимы, местного рукоделия, ремесленных навыков и т.п. При этом в педагогическую культуру проникали приемы, методы воспитания, используемые соседними, коренными народами, давно приспособившимися к данным условиям жизни.

Первым этапом в становлении и развитии системы образования выделяется период Древней Руси. Образование развивалось в рамках религиозной парадигмы образовательной деятельности, этот период наиболее сложный и противоречивый в рамках историко-педагогического исследования. Главную сложность при исследовании данного периода – «недостаточность достоверных источников и, как следствие, формирование множества различных взглядов на образованность Древней Руси».

Пути развития образования в нашей стране определились историческим развитием самой страны. Русская методическая мысль развивалась в тесной связи и под влиянием мирового просвещения.

Поскольку письменность и школа - важнейшие факторы культурного развития восточных славян, то первоначальный этап их истории стал в течение длительного времени предметом конъюнктурных оценок отдельных историков и советологов на Западе. Одни из них изображают Древнюю Русь как страну извечно отсталую, забитую, другие доказывают, что школа в России появилась лишь в XIV в., третьи утверждают, что Россия до Петра I находилась в состоянии тысячелетнего сна, пребывала в полном отчуждении от Европы и поэтому не могла создать своей культуры, просвещения. Культурное наследие России, считают они, является результатом иноземных влияний.

Интересна высокая оценка состояния образования на Руси (домонгольский период), которую дал К.Д. Ушинский. Он первым определил народную педагогику как источник всестороннего изучения педагогического наследия прошлых веков.

И.Григорьев, историк русского образования, предполагал, что дети феодальной знати в силу своего положения должны были представлять «самое просвещенное сословие, получающее высшее образование», начало которому положил Ярослав Мудрый.

Характер обучения, роль и значение школ оценивались историками неоднозначно, один и тот же материал приводил их к противоположным выводам из-за отсутствия исследований о закономерностях педагогических процессов и явлений X - начала XШ вв. В определенной степени этому способствовала ограниченность письменных источников.

Закономерности и мотивация получения образования в различных типах школ (элементарной грамотности, монастырских, повышенного типа), домашнего обучения, обучения русских за границей и иностранцев на Руси, доступность образования для разных социальных слоев общества в условиях феодализма в период домонгольской Руси – эти сведения дошли до нас фрагментарно и недостаточно. Внутри этой эпохи выделяется еще один рубеж, 988 г. - дата принятия христианства и славянской письменности, подъема Киевского государства, - делящий ее на два периода.

С монгольским же нашествием прекращают существование не только многие города, поселения, укрепленные поселки, но и обрывается этап блестящего расцвета русской культуры. Нашествие вызвало глубокие потрясения в политической, экономической и культурной жизни страны, во многом затормозило ее движение вперед.

Можно утверждать, что существовало в Древней Руси и школьное образование. Ярослав Мудрый создал школу в Новгороде для детей духовных лиц: учили письму, счету, богословию. Имелись школы высшего типа, готовившие лиц для государственной и церковной деятельности.

Одна из них существовала при Киево-Печерском монастыре: наряду с богословием изучались философия, риторика, грамматика. «Книжными мужами» были Ярослав Мудрый, Всеволод Ярославич, Владимир Мономах и др. Получали образование и некоторые женщины в княжеских семьях. Новгородские берестяные грамоты, найденные археологами, доказывают наличие грамотности среди простых горожан, ремесленники оставляли надписи на своих изделиях.

Образованность ценилась высоко: «именье книг паче злата». В XII в. возникло ремесло «книжных описателей». При монастырях создавались библиотеки: древнейшими из сохранившихся книг являются два «Изборника» князя Святослава Ярославича 1073 и 1076 гг. Большинство же памятников домонгольской культуры Киевской Руси погибло в многочисленных иноземных нашествиях и феодальных войнах.

Анализ источников ограничивает исследование той частью населения, для которой грамотность была ремеслом, то есть древним русским духовенством, выделяется основная *реформообразующая* доминанта развития образования данного периода - ее профессиональная, религиозно-церковная направленность.

Когда старые сборники и книги оказались недостаточными, тогда наши предки, не отставая от своего излюбленного и испытанного средства расширять знания — самообразования путем начетничества, начали вызывать ученых иностранцев для перевода новых книг на славянский язык.

Начетничество как замена вполне организованной школы не могло вечно держаться на Руси, недостатки его были совершенно ясны и значительны. Начетничество хорошо после хорошей школы, но заменять ее не может. С этим вопросом первой встретилась юго-западная Русь, которая, войдя в состав Литовского государства, соединившегося в 1386 году с Польшей, через последнюю стала лицом к лицу с западной культурой, с западными школами, распространенными в Польше и Литве. Приходилось волею-неволей позаботиться о борьбе равным оружием — просвещением и хорошими благоустроенными школами. За дело взялись западные православные братства — львовское, виленское, киевское, могилевское, луцкое, пинское, оршанское и многие другие.

Братства учреждались при церквях или монастырях и от них получали свое название. Кроме церквей братства учреждали и имели на своем попечении и содержании монастыри, богадельни, больницы,

странноприимные дома, школы и типографии. Членами братств были лица разного звания, чина и положения, духовные и светские: митрополиты, архиепископы, епископы, игумены, иноки, священники, князья, дворяне, паны, шляхтичи, мещане.

Братства начали с устройства элементарных школ, а потом заводили школы более высокого порядка, средние и даже высшие - Киево-Могилянская академия.

В братских школах все образование велось в строгом духе православной церкви, а изучение догматов веры служило основным предметом, составляло центр всего учебного курса. Учебный курс братских школ не ограничивался одними церковно-религиозными дисциплинами, но, согласно с задачею школ, включал ряд научных светских предметов. В грамотах королевских и патриарших братские училища называются школами греческого, славянского, русского, латинского и польского письма .

Крупную реформу братской школы произвел Петр Могила (в 1633 г.). Сущность реформы заключалась в превращении братской школы, при сохранении ее церковно-религиозного характера, в коллегию по иезуитскому образцу: языком преподавания (кроме катехизиса и славянской грамматики) сделался латинский. Способы преподавания, учебники, объем учебных курсов — все это было, как и в заграничных коллегиях, вся западная схоластика была перенесена в Киев.

С учреждением академии запрещалось учиться дома, без разрешения блюстителя и учителей академии, языкам греческому, польскому и латинскому и другим иностранным языкам, повелевалось домовых учителей не держать и детей, кроме как в академии, не учить из опасения, как бы домашние учителя, особенно иностранные и иноверные, не внесли какой-либо противности вере нашей православной, чтобы не было разногласия. Виновные в нарушении этого приказа подвергались конфискации имущества.

Предметы преподавания в академии были обычные, т.е. языки, грамматика, риторика, поэзия, философия, богословие, церковное и гражданское право и некоторые другие, например, арифметика, география, история. Вообще универсальный, энциклопедический характер обучения в академии никогда не был осуществлен на деле, и «все свободный науки» остались на бумаге, красивой фразой, а в действительную жизнь и деятельность не перешли.

Возрождение культурного наследия античности в XIV - XVI вв. привело к формированию гуманистического мировоззрения и гуманистической педагогики, которая стала и до сих пор является ведущим и наиболее перспективным направлением в теории и практике воспитания. Грамматика признается «ключом» всего остального школьного преподавания. Но далее шел переход сразу к изучению религиозных предметов, минуя все остальные латинские «хитрости».

Поэтому первый в России богословский факультет в Киевской духовной академии, учрежденный в конце первой четверти XVII в., принял полную программу «свободных знаний». За отсутствием других подобных

учреждений, Киевская академия долгое время оставалась единственным учреждением, готовивших духовных лиц с высшим богословским образованием.

В Москве высшая богословская школа появляется только полвека спустя. При Федоре Алексеевиче организация по обустройству высшего богословского образования в Москве началась с устройства латинской школы Симеона Полоцкого в Заиконоспасском монастыре и греческого училища при типографии Москвы. Это было шагом в решении вопроса, в каком духе будет вестись в Москве высшее богословское образование.

Появление первого российского вуза именно в конце XVII века, в преддверии титанических преобразований Петра I, не случайно. Перед страной остро стояла проблема модернизации, преодоления изоляции и отсталости. Естественно, решить такую задачу было невозможно без квалифицированных кадров — административных, военных, церковных, научно-преподавательских и так далее, а также без общего образования и просвещения народа. Это понимали уже цари-предшественники Петра — его отец Алексей Михайлович и брат Федор Алексеевич, поддержавшие идею создания академии. Инициаторами же проекта выступили педагог, просветитель и поэт Симеон Полоцкий (1629–1680) и его ученик Сильвестр Медведев (1641–1691).

Открытие академии предваряла длительная и упорная борьба сторонников греческой и латинской ориентации в развитии образования. «Латинствующие» Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев, Савва Долгий, Гавриил Домецкий и другие добивались того, чтобы новое учебное заведение имело такой же характер, как и западноевропейские университеты, чтобы в них изучали не только греческий и славянский языки, Святое Писание и сочинения церковных писателей, но и светские науки, в том числе философию. А поскольку языком науки в большинстве стран Европы служила латынь, они считали необходимым, чтобы в этом Московская академия находилась на уровне мировой культуры.

К сторонникам греческой ориентации принадлежали патриарх Иоаким, а позже и патриарх Адриан, ученик иеромонаха Епифания Славинецкого Ефимий, ректор школы при типографии иеромонах Тимофей. Они хотели, чтобы в создаваемом учебном заведении основным стало «византийское благочестие», а не изучение западных светских наук, которое могло бы, по их мнению, привести к отходу от православия.

Они считали их предметом чуждой православию «внешней мудрости», не только не нужной, но даже вредной, поскольку чрезмерное внимание к приобретению светского знания отвлекало от божественной мудрости. Представители названного направления воспринимали светские науки лишь как вспомогательное средство: без овладения греческим и славянским языками нельзя было читать Библию; астрономию и арифметику штудировали для исчисления пасхалий; историю и географию — для изучения событий, описываемых в Ветхом и Новом Заветах, церковной истории и т. д.

Со времени открытия Славяно-греко-латинской Академии, монополия обучения иностранным языкам и свободным наукам, по уставу, предоставлялась ей. Никто не мог без разрешения Академии держать у себя домашних учителей греческого, латинского, польского и других языков, под страхом конфискации имущества. Одно это распоряжение может показать нам, что подобные учителя были - уже не редкостью в Москве конца XVII в. Тем, кто не прошел школы «свободных учений», безусловно, запрещалось держать у себя польские, латинские, немецкие и иные лютеранские и кальвинистские сочинения, рассуждать о вере и вступать, хотя бы частным образом, в религиозные споры, под страхом наказания. За «иностранными учеными свободных наук» Академия должна была иметь строгое наблюдение. В целом же обычно выделяют три периода в истории академии. В 1687–1700 годы преобладало греческое влияние. В 1700–1775 годы усилилось латинское влияние, большинство преподавателей в это время были из Киево-Могилянской академии. Третий период, начавшийся уже после открытия Московского университета, характеризуется окончательным превращением академии в 1814 году в духовное учебное заведение.

В результате, допетровское просвещение создалось помимо высшей школы, как допетровская грамотность развивалась помимо низшей. В том виде, в каком Московская Академия пришла к началу XVIII в. - с обрушившимся потолком, с развалившимися печами, с учениками, лишенными возможности учиться, - эта Академия представляла самую верную картину того состояния, в котором находилась русская школа ко времени петровских реформ.

Древняя Русь не завещала новой России никакой новой культурной традиции. Вот почему и в развитии образования новое затем водворилось так легко и оказалось так чуждо старому.

В истории России хорошо просматриваются характерные черты отечественного воспитания, которые позволяют в самых общих чертах зафиксировать его целостную природу: 1) духовность как понятие, описывающее внутреннее состояние человека, его отношения с Богом, миром и людьми (православие и русская этническая целостность); 2) открытость как внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность; 3) традиционность, т.е. опора на народную культуру, педагогику.

Акцентуация образования на определенных морально-этических нормах приобрела реальные очертания лишь с принятием христианства на Руси. Первой отечественной педагогической теорией, обоснованной в письменных источниках, явилась теория послушания, которая в отечественном педагогическом менталитете занимала большое место. Первоисточником можно считать «Ветхий завет». Послушание, терпимость и любовь к отцу небесному достигалась авторитарными методами и компенсировалась гуманистическими традициями народной педагогики. Одним из выдающихся памятников древнерусской педагогической мысли XII

в., подтверждающим гуманистические идеи воспитания подрастающего поколения является «Поучение Владимира Мономаха».

В третьей главе «***Государственно-национальное образование России как институт формирования реформ в педагогике Нового времени»*** включающей в себя 3 параграфа, конкретизирована » рассматривается роль политики в формировании и развитии системы образования на протяжении длительного периода европейской и российской истории вплоть до рассматриваемого в диссертационном исследовании XVIII -XIX столетий.

Общество XVIII века было чревато серьезными противоречиями, зарницы революционных гроз достаточно ярко блистали на горизонте, и общественная консолидация политиками-практиками мыслилась через приспособления идей умеренных, здравомыслящих политических теоретиков, в первую очередь - либертинов XVII в, качестве все еще авторитетных предшественников более позднего хронологически просветительского брожения - в своих дефензивных интересах.

Наиболее авторитетный моралист-политолог XVII В.С. Пуфендорф весьма подходил для решения дефензивно-монархической задачи. Он – убежденный сторонник социального компромисса, он – против революционных крайностей. Социальный компромисс, политическое согласие, религиозная умеренность – это то, что рекомендовал немецкий философ права окружавшей его элите Швеции, Брандербурга и, опосредованно, социальным верхам других европейских стран. Именно эта черта политико-правового мировоззрения Пуфендорфа привлекла к нему симпатии определенной части идеологов XX века.

Компромисс, согласие, терпимость – то, что необходимо людям в грядущем XXI столетии. Особенно это необходимо людям России. В этом – значение Пуфендорфа для современности.

Современная ситуация в отечественном образовании требует серьезной работы по консолидации общества, примирению противоречий, обретению примиряющих компромиссов между различными социальными группами, политическими силами. В этих трудных поисках зачастую забывают или недооценивают значение образовательной политики государства.

Признано, что школа является важнейшим элементом социального организма, определявшим во все времена и определяющим ныне динамику и основной вектор его движения.

Уровень общественной жизни в разных ее проявлениях, равно как и ее качество, зависит от подготовки человека к восприятию и интерпретации общественно-необходимой и общественно-значимой информации. К восприятию и интерпретации информационного поля того или иного социума готовит образовательная система этого социума, проще говоря школа - возможно, лучше говорить о Школе «с большой буквы». Специалисты сегодняшнего дня различают такие функции школы: культурно-образовательная, регулятивно-воспитательная, коммуникативная, организационно-управленческая и социально-интегративная.

Эти многоплановые и многообразные функции школы предполагают систематизированную передачу старшими (учителями) и усвоение младшими (учащимися) запаса знаний, достижений науки и культуры, выработанных человечеством в предшествующие тысячелетия, интеллектуальное развитие детей. Необходимость в этой функции возникает из того факта, что знания, умения и навыки деятельности не наследуются человеком биологически, а усваиваются только в обществе, в процессе социализации. И эти знания выступают условием и предпосылкой получения желаемого результата в любой сфере деятельности и, естественно, в масштабах всего социума.

Благодаря исследователям «классического» периода русской исторической науки установлено, что ранние этапы образовательной политики Екатерины II были связаны с деятельностью Ивана Ивановича Бецкого (1703-1790). Влияние Бецкого при дворе было особенно велико в 1763-1773 гг. Смысл реформаторской деятельности Бецкого в практическом смысле сводился к подготовке особого слоя людей, готовых служить феодально-абсолютистскому государству. То есть, налицо выдвижение на передний план политических задач, которым должна была служить система образования. Время Бецкого при дворе Екатерины – это время, когда «двор» был увлечен идеей сформировать «третий род» людей в России, который верой и правдой должен был служить просвещенной российской монархии.

Отмечая определенные конкретные достижения российской науки конца XIX – начала XX вв., следует, однако, подчеркнуть, что под влиянием господствовавших тогда революционных идей большинство дореволюционных историков (например, В.О.Ключевский) скептически относились к деятельности правительства Екатерины II в сфере образования.

Объективной оценке образовательных реформ Екатерины II препятствовали взгляды дореволюционных историков о показном характере либерализма, просвещенного абсолютизма императрицы. Существовало мнение о фальсификации его идей европейских мыслителей.

Оценки реформы Екатерины II последующими поколениями исследователей далеко не однозначны. В основном преобладают негативные. Авторы радикально-негативных оценок усматривают в этой реформе очередное проявление императорского лицемерия, исходя из неприятия положительных черт в личности и политике Екатерины.

Екатерина II попыталась реваншироваться перед российскими консерваторами в сфере народного образования. Внимание Екатерины II к образованию исторически обусловлено, как и многое из того, что она сделала.

Если обратиться к реформам структуры образования в России в начале 60-х гг. XVIII века и реформ и проектов Ивана Бецкого, в частности проектам создания государственной системы народного образования в России конца 60-80 гг. XVIII века.

Екатерине II и ее советникам пришлось иметь дело с довольно развитой системой "ведомственных" учебных заведений по узкопрофессиональной подготовке. Наиболее развитой была церковная

система обучения и воспитания, состоявшая на начало 60 г. из 26 семинарий с шестью тысячами учащихся. Кроме того, существовали два высших "богословских", точнее - церковных, учебных заведения - более "ветхая" Киево-Могилянская академия и Славяно-Греко-Латинская академия в Москве. Контингент этих "духовных" Академий - несколько сот человек.

Другая группа - дворянско-сословные «кадетские» учебные заведения. Существовали также особые солдатские школы. Иначе их называли "гарнизонные" школы (по месту функционирования). В 1721 г. Военная коллегия приняла решение открыть при 49 существовавших тогда гарнизонных полках школы для солдатских сыновей в возрасте от 7 до 15 лет, рассчитанные первоначально на 50 человек каждая.

Число учащихся в них неуклонно росло, особенно после указа 1735 года, предписывавшего принимать «солдатских сынов" в любом количестве, хотя бы и сверх комплекта. Поэтому, если в 1732 г. число учащихся в гарнизонных школах доходило до 4 тысяч, то к началу 1773 г. их насчитывалось уже 10313 человек. Также действовали особняком несколько медицинских училищ в Москве, Петербурге.

Существовало значительное ведомственных школ - при Адмиралтействе, Дворцовой Конюшенной канцелярии, при "заводах» горных и верфях морских. Особое место занимали "гимназии» при Петербугской Академии Наук, а позднее при открытом в 1755 году Московском университете. Если в Санкт-Петербурге «Академическая» гимназия была «всесословной», и дворянские отпрыски шли в нее неохотно, то в Москве, при университете, действовали сразу две гимназии - одна для детей разных чинов, другая - для дворян.

Здесь следует сразу подчеркнуть, что дворянство очень неохотно садилось на соседние парты с "детьми низких" сословий. Где только возможно они создавали сословные учебные учреждения, отгораживаясь от разночинцев.

Но потребности государства в образованных людях превышали возможности дворянского сословия. Как установил М.М. Штранге, общее число недворян, обучавшихся в учебных заведениях разного профиля, во много раз превышало контингент учащихся дворянских сословных "корпусов", "гимназий" и др.", причем исследователь подчеркивает, что "...темпы производства грамотных недворян последовательно наращиваются с 1760-х годов".

Кроме государственной "системы" подготовки грамотных людей существовали частные школы, частные учителя-одиночки. Здесь следует говорить и о дворянских гувернерах, вошедших в моду именно после середины XVIII века. В селах крестьянских детей "приватным образом" учил клир.

Правительство Екатерины II, и в этом, несомненно, сказался государственный талант императрицы - верно сориентировалось в ситуации и приняло вызов общественных настроений.

В 1764 г. - раньше, чем был создан "Наказ", было обнародовано "Генеральное учреждение..." о воспитании обоего пола юношества. Бецкой, за авторством которого вышло это "учреждение", "...не скрывал, что идеи, положенные в основание этого "учреждения", принадлежат самой императрице". В "Генеральном учреждении" провозглашаются величественные задачи, которые была призваны решить государственная власть:"...преодолеть суеверие веков, дать народу своему новое воспитание и, так сказать, новое порождение..." Подчеркнутые нами слова обычно интерпретируют как стремление к тому, чтобы "воспитать" "новую породу людей" (в этом смысл, так называемого, "нового порождения" (то есть рождения) народа).

В 60-х - начале 70-х гг. ни в одной стране Европы не было сделано больше, чем в России, для реализации идей "естественной педагогики". Педагогическая работа казалась Бецкому и его единомышленникам лучшей политикой, способной расширить социальную опору российского абсолютизма в лице искусственно образованных (и воспитанных) людей "третьего сословия", причем в союзники они брали волю государства – волю, олицетворенную в Екатерине.

Промахи педагогики обнаружились довольно скоро. Так, учащиеся Сухопутного кадетского корпуса, на которых проверялась система Бецкого (имеется в виду устав 1766 года), следуя законам "естественной педагогики", хорошо писали стихи, играли на сцене и т.п., но плохо стреляли, не могли держать строя, хуже того - и не хотели приобщаться к элементарным нормам армейской жизни.

Устав женского Смольного института хвалил сам Дидро, но вышедшие из его стен девицы, не ориентировались в элементарных бытовых ситуациях и, что особенно примечательно, в своем большинстве не понимали русской речи. Дело в том, что "по большому счету" в XVIII в. не государство являлось функцией частных людей, а отдельные индивиды функциональны к государству.

Смольный» институт был государственным учреждением со строгими порядками, призванными приготовить из девочек «бедных» дворянских семей образцовых хозяек и домоправительниц, преданных идеям «просвещенного абсолютизма, И.И. Бецкой и Екатерина II, стоявшая за его спиной думала, что в Смольном будут учиться не только дворянки. В 1765 г., через год после открытия этого закрытого учебного заведения, здесь появилось «мещанское отделение» для малолетних девиц из других сословий. Тем самым «Смольный» включился в систему учебных центров, для образования «новой» породы «третьего чина людей».

Принципиальное решение, иначе - модель государственной реформы народного образования, требовала совершенно другого правового механизма для ее реализации. Проекты И.И. Бецкого здесь мало подходили. Это понимали Екатерина II и ее советники.

После 1764 г. они занялись разработкой законодательной базы "образовательного" закона (или законов) и в то же время подготовкой

общественного мнения, т.е. выработкой особого общественно-значимого восприятия мероприятий законодательного характера. Первой цели служили разного рода "проекты" законов об образовании. Вторая достигалась некоторыми мерами по воспитанию общественного мнения выработкой нового типа правового понимания обществом проводимых реформ. Во втором случае речь должна идти о знаменитом, первом в России, учебнике по обществоведению "О должностях человека и гражданина".

В 1768 г. императрице Екатерине II был представлен на рассмотрение тщательно продуманный и обстоятельно мотивированный план создания "детских воспитательных академий" или "государственных гимназий". Это был коллективно разработанный план, авторами которого, по обоснованному мнению С.В. Рождественского, стали несколько чиновников, а также профессор Московского университета Филипп Дильтей и вице-президент Юстиц-коллегии лифляндских, эстляндских и финляндских дел, впоследствии депутат комиссии о сочинении нового Уложения Тимофей фон-Клингштет.

План государственных гимназий облекал в конкретные нормы отвлеченные принципы "Генерального учреждения 12 марта 1764 года» и представлял характерный для своего времени проект учебной реформы.

Все попытки создать модель народного образования и добиться общественного консенсуса для реализации модельных условий потерпели неудачу. Но они не пропали даром. Общественное мнение оказалось подготовленным к тем решительным действиям государственной власти
Что касается правового регулирования кадровых и финансовых вопросов в системе образования, «Устава» 1786 г., отношений образования и государственной власти в 80-90 гг. XVIII века, а также итогам реформы, то можно отметить, что государственная власть в России XVIII столетия играла решающую роль во всех областях функционирования российского социума (может быть, точнее - совокупности социумов). Поэтому в сфере культурного просвещения и образования государственная политика являлась определяющим фактором.

Образовательная реформа началась указом Екатерины II (от 7 сентября 1782), направленным из Сената Синоду. Сенат передал подписанный Екатериной II указ в Синод 25 июля 1783 года. Синод начал знакомство с указом уже на следующий день. 28 июля 1783 года было принято решение разослать копии указа архиереям, "в лавры", в московскую синодальную контору. В августе - начале сентября этот манифест реформы школьной системы России достиг провинциальных епархий, в том числе его читали в нижегородской консистории и в низших звеньях нижегородской церковной иерархии.

Наблюдения над текстом "указа" позволяют сделать, по крайней мере, три важных вывода.

Во-первых, школы, создаваемые Екатериной II, должны были учить "простых" детей, не дворян, не представителей духовенства.

Во-вторых, интересы одного из привилегированных сословий Империи - духовенства учитывались самым серьезным образом: православные становились "кураторами" и "цензорами" новых школ.

В-третьих, предполагалось, что обучающий процесс в новых школах пойдет интенсивнее и эффективнее, благодаря новым методам (методикам) обучения. Новую методику олицетворял приехавший из Австро-Венгрии опытный школьный педагог Янкович. Необходимо было быстро и эффективно эту методику внедрить. В 1783 г. в Санкт-Петербурге торжественно было открыто особое училище, получившее название Главного народного училища.

Важнейшим исходным ("конституирующим") законодательным актом школьной реформы был обнародованный 5 июля 1786 года "Устав" народным училищам в Российской империи". Он имел развернутую на главы и параграфы конструкцию. К основному тексту были сделаны приложения.

Екатерина II вместо употреблявшегося со времени Петра I термина "профессиональный работник" поставила в задачи просвещения другой - "человек - гражданин". Общее образование и воспитание объявляются целью вновь учрежденных учебных заведений. Понятие "гражданин" было широко употребительным в России XVIII века, будучи занесен в русское общество с другими терминами французского просвещения.

Следовательно, государственная система народного образования, по мысли Екатерины II, должна служить делу идейной и эмоциональной подготовки к осознанному и ревностному служению государственным интересам, олицетворенным в самодержавной монархии и освященной христианской православной иерархией.

Екатерина II и ее советники хорошо понимали, что надо делать во имя сохранения и укрепления Российского государства. Они тщательно продумали механизм реализации своих концептуальных положений, поскольку Екатерина II и ее двор владели в полной мере тем, что политологи XX столетия назовут концептуальной властью.

Законный» акт 1786 года, в отличие от «проекта» 1782 г., концентрирует внимание исполнителей на организационной стороне дела, в то время как Ф.И. Янкович главное внимание уделял методической стороне проблемы. В первой главе «Указа» 1786 года, озаглавленной "О главных народных училищах", можно прочесть о том, какие учебные заведения должны быть организованы в губернских городах: "В каждом губернском городе быть одному Главному народному училищу, состоящему из четырех разрядов или классов".

И еще правительство Екатерины II стремилось втиснуть в создаваемую им систему государственного образования и частные учебные заведения различных типов и форм, возникших в губернских центрах (много меньше - в уездах).

Учителя Главного училища экзаменуют всех учителей или желавших стать учителями в "народных" и "частных" школах.

Среди пакета директивных "приложений" к "Уставу" под номером восемь хранится специальный "Наказ содержателям домашних училищ и учителям, имеющим у себя воспитанников.

Народные училища не могли функционировать без определенных площадей, и поэтому их создание не могло не заставить центральные и местные власти уделять время и, также, деньги для строительства нужных площадей.

Что касается общих результатов реформы 80-х гг. XVIII века: это, прежде всего, слоговой метод обучения чтению, прописи и чистописание, курс всеобщей истории, активная работа с глобусом и др.

Сжатый во времени - 5 лет - учебный проект Янковича содержал определенные недоговоренности и даже промахи. Их предстояло исправить будущим поколениям российских ученых-методистов.

Но в учебном плане, его целевых установках наличествует нечто такое, что не удалось сохранить российской школе будущего времени. Имеется в виду ярко выраженный практицизм, тесная привязка к социальным функциям "гражданского" общества. Это проявляется при изучении грамматики (научить школьника писать различные документы), арифметики (задачи брались "из жизни" - из рыночных, таможенных и т.п. ситуаций); математика связывалась с изучением географических фактов.

Подводя итоги, необходимо отметить, что это была вторая после Петра Великого попытка организовать в стране государственно ("державно") ориентированную систему воспитания и обучения для значительной части подраставшей молодежи из священно- и церковнослужителей и горожан.

В отличие от правительства Петра, Екатерина и ее советники тщательно продумали необходимые реформаторские меры вплоть до малых и мельчайших деталей.

Характеризуя период, связанный с развитием образования в XIX веке, его можно назвать «борьбой за школу и просвещение», борьбой между властью и общественностью. «До сих пор это была борьба из-за школы, где целью борьбы было, по возможности, уклониться от пользования школой». Эта цель в XIX в. не исчезает, - но она дополняется другой - борьбой за и против идей, которые неизбежно несло с собой образование. В течение XIX в. эта борьба все обостряется, и правительственная власть из наступления постепенно переходит к обороне и наоборот. История школы и просвещения в XIX в., собственно, и есть замаскированная история этой борьбы.

Именно использование силы образования, которую государственная власть могла бы употребить на служение своим целям и является доминантой данного периода. Соответственно тому, как менялись эти цели, менялись и способы их достижения, а, следовательно, менялась и система управления образованием России.

Четыре раза, в начале четырех царствований XIX в., высшая и средняя школа подвергались коренной перестройке. Либеральная учебная система Александра I (1804) заменена была, после 14 декабря и июльской революции, реакционной системой Николая I (1828 г. для средней, 1835 г. для высшей школы), и та же смена систем еще раз повторилась при переходе от

либеральных уставов 1863-64 гг. к реакционным уставам 1871-го (для гимназий) и 1884-го (для университетов) годов. Пятая смена готовится, благодаря общественному оживлению, уже в конце 90-х гг. XIX в., но осуществляется она в революционные годы 1905-1917.

Уже по этой периодичности реформ можно догадаться, что они вызывались далеко не одними только педагогическими соображениями, а именно соображениями государственной политики.

Фактор государственного влияния, определяющий развитие образования в этот период, был продиктован не экономическими и социокультурными потребностями государства, как это отмечалось в предыдущих периодах, а основывался на задачах политических и идеологических.

К началу XIX века государство в системе народного образования не успело даже создать особых центральных органов для выполнения этой своей функции.

Во главе школьного дела стояло случайное учреждение, вызванное к жизни единовременным и специальным поручением - открыть новые средние школы, а непосредственными начальниками этих школ были старые губернские власти. Не имея своего специального управления, русская светская школа не имела и своего собственного бюджета. Она находилась, как отмечается в исследовании, в полной зависимости от местных присутственных и сословных касс - и даже от частной благотворительности.

В области народного образования, как и в других своих начинаниях, Екатерина II не успела довершить начатой реорганизации правильным устройством соответственных центральных учреждений. Либеральное законодательство Александра I пополнило все эти существенные пробелы в организации и системе русских образовательных учреждений.

«Первым параграфом «Предварительных правил народного просвещения» (24 января 1803 г.), составленных под влиянием французских образцов времени революции, - в частности, проекта Кондорсе, - определено было, что «народное просвещение в Российской империи составляет особенную государственную часть, вверенную министру сего отделения и под его ведением распоряжаемую Главным училищ Правлением».

Таким образом, правительство ставило на первую очередь, осуществление задачи, которую наметили еще советники Екатерины II, проектируя университеты в Пензе, Чернигове и Пскове. Но теперь эти учреждения должны были занять определенное место в целой системе. Каждый из губернских городов - округа, должен был иметь свое губернское училище или гимназию, находившуюся под наблюдением университета. Директор гимназии был вместе с тем и директором уездных училищ, которых должно было быть, по крайней мере, по одному в каждом уездном и губернском городе. Наконец, смотритель уездного училища был, в свою очередь, начальником приходских училищ своего уезда.

Перед началом реформы рассчитывали, что содержание новых учебных заведений (4-х университетов, 42-х гимназий, 405-ти уездных училищ)

обойдется в 1319450 р.: почти на миллион дороже, чем обходились школы Екатерины (342700 р.). В действительности министерству пришлось расходовать гораздо больше, так как приказы общественного призрения и городские думы были очень рады случаю отказаться от дальнейшей уплаты своих субсидий на школы.

Таким образом, и в хозяйственном отношении русская средняя школа (гимназия) сделалась с этого времени государственной.

Обеспечить новую школу учителями было трудно и ввиду большей сложности школьных программ. Предметы университетского курса, введенные в гимназию, требовали совершенно новых преподавателей, хорошо усвоивших курс высшей школы. Эта потребность в преподавателях, прошедших высшую школу, и становится теперь главным побуждением, заставляющим торопиться с устройством университетов.

Уже «предварительные правила» постановляют, что «всякий университет должен иметь учительский или педагогический институт».

В результате гимназия, и особенно ее высшие классы, - существовала для слишком немногих, чтобы продолжать быть целью самой по себе. Но если гимназия не может служить своим собственным задачам, то нужно было, чтобы она, по крайней мере, служила задачам университета. В 1811 г. эта точка зрения легла в основу реформы гимназий.

Целью гимназии становилось подготовка учащихся к слушанию академических или университетских курсов.

Первые успехи университетов после осуществления реформы, оказались непрочными. Недоверие к университетской автономии выразилось здесь в том, что рядом с выборным ректором оставлен был правительственный «директор», профессорская «конференция» занималась только учебными делами. «Правительство забыло ту истину, которая еще при Екатерине II, в 1787 г., высказана была комиссией, вырабатывавшей план университетского устройства.

Следующая реформа (1828 г) проходила при начале правления Николая I. «Однако она проходила не под влиянием педагогических, а под влиянием, главным образом, политических соображений».

Реформа школы представлялась императору Николаю первым и самым действительным средством для отрезвления общества «от дерзновенных мечтаний». Рескриптом 14 мая 1826 г. он назначил особый «комитет устройства учебных заведений», целью которого было «без всякого отлагательства» ввести единообразие в учебную систему, «дабы уже, за совершением сего, воспретить всякие произвольные преподавания учений, по произвольным книгам и тетрадям».

Реформа базировалась на двух основных идеях:

- организовать обучение таким образом, чтобы оно могло служить окончательным образованием того класса людей, для которого училища и учреждаются. То есть, вместо одной бессословной школы с одинаковой программой для всех предполагалось создать несколько сословных школ с различными программами.

Если Екатерининскую систему можно представить себе в виде ряда концентрических кругов (школа одна для всех, и во всякой школе можно было начать ученье и бросить, кто когда хотел); то Александровская система похожа на лестницу (все учебные заведения связаны в одну непрерывную цепь, и низшая школа являлась ступенью к высшей).

Николаевская система стремилась занять среднее положение. Александровскую лестницу учебных заведений она решила снова разнять на части, но из каждой части сделать совершенно особое, самостоятельное целое.

- Приходские школы должны существовать преимущественно для крестьян, мещан и промышленников низшего класса; уездные - для купечества, обер-офицерских детей и дворян; гимназии - для дворян, не лишая, впрочем, и другие состояния права поступать в них».

- Школа должна не только учить, но и воспитывать и воспитание должно всецело находиться в руках государства. Это выражалось в обязательстве со стороны родителей не брать детей из учебных заведений до окончания курса, вплоть до запрещения принимать кого-либо на канцелярскую службу без диплома хотя бы уездного училища.

На преобразование гимназии было обращено особенное внимание. Здесь именно сосредоточивалась та «роскошь полузнаний», которую предполагалось заменить серьезным прохождением немногих предметов. Гимназическую же молодежь предполагалось продержать в школе несколько лишних лет, пока «перекипят» страсти, и выпускать в жизнь не по шестнадцатому, а, по крайней мере, по восемнадцатому году. Кроме того, гимназия нужна для подготовки дворянских детей к практической жизни, а не к университету, как в Александровские времена.

По уставу 1804 г., гимназии подчинялись университетам. С новым устройством округов (1835) это подчинение прекратилось, так же как и подчинение низших школ гимназическому директору. Низшая и средняя школа непосредственно подчинялась теперь учебной администрации округа. Той же администрации решено было подчинить и высшую школу.

Не ограничиваясь контролем над публичным обучением, правительство сделало попытку установить наблюдение за домашним преподаванием. Для этого «домашние наставники и учителя» сделаны были (1831) своего рода чиновниками (с производством в чины) и обязаны отчетностью перед учебным начальством. Это факт подчеркивает расширение сферы интересов государства и его влияния на уровне домашнего обучения.

Новый дух преподавания определялся в знаменитой триединой формуле: «православие, самодержавие, народность».

Так сложилась боевая политическая формула государственной политики в области образования, которой суждено было до конца старого порядка сделаться его знаменем.

«Но Уваров не подозревал об опасности присоединения к двум формам - религиозной и политической, на которых держался его «якорь», третьей - не

формы, а сущности народной жизни, живой и развивающейся вместе с национальным сознанием».

По распоряжению министра русские профессора стали преподавать в университетах русскую науку.

Годом перелома в образовании был 1855-й - начало нового царствования. С воцарением Александра II политика Министерства народного просвещения переменилась.

Одна за другой отменялись стеснительные меры. Округа, отданные в 1847-48 гг. в ведомство генерал-губернаторов, вернулись под управление попечителей (1856); ректоры и деканы снова сделались выборными (1861). Инспектор потерял власть над студентами за стенами университета (1858), где им разрешено было носить партикулярное платье; в 1861 г. форма была вовсе отменена. Отменены и все ограничения относительно приема в студенты: число их снова поднялось до 4-5 тысяч в 1856-58 гг.; до 5,5 тысяч к началу 60-х гг.

Посылка профессоров за границу, приостановленная в 1848 г., возобновилась с 1856 г. Чтение публичных лекций было облегчено (1862).Кафедры философии и государственного права были восстановлены. Все эти отдельные меры правительство приняло, не дожидаясь общей реформы, но вопрос об общей реформе был одновременно с ними поднят в министерстве.

При обсуждении учебной реформы, как и других реформ того времени, правительство впервые прибегло к услугам гласности в самых широких размерах.

Проект нового устава был разослан университетам, частным лицам и иностранным ученым, несколько раз переделывался, согласно их замечаниям, и только в пятой редакции был утвержден Александром II 18 июня 1863 года.

Естественно, что при таком способе обсуждения имели возможность высказаться лица всех партий и направлений, и новая учебная система до некоторой степени сообразовалась с высказанными таким образом желаниями общества.

В своих замечаниях на проект Роберт фон Моль очень удачно характеризовал университетский устав 1863 г. как соединение немецкой системы с французской. Согласно с порядком немецких университетов в нем была организована университетская автономия. Напротив, согласно с французскими порядками учащиеся были подчинены обязательному плану преподавания. В первом отношении огромное большинство лиц, участвовавших в обсуждении проекта, обнаружило замечательное единодушие. По отношению же ко второму вопросу мнения значительно расходились.

Наиболее красноречиво и продуманно высказывался один из ярких представителей своего времени Н.И. Пирогов.

Для Пирогова развитие науки есть также главнейшая цель университета, а свобода научных занятий и сношений профессоров и

студентов - единственное средство для достижения этой цели. Он был решительно против соединения ученой степени с чином и службой, если ученая степень и должна давать служебные права, то пусть это будет делом государства, а не университета.

Реформа средней школы в 1864 г. главным образом решала вопрос, следует ли дать среднему образованию классический или реальный характер. Но сейчас, вопрос о реальном или классическом образовании стал решаться в теории совершенно независимо от вопроса о назначении средней школы. Точнее говоря, в теории обе стороны были убеждены, что назначение средней школы - давать общее образование. В университете должно даваться специальное образование, следовательно, в гимназии должно было приобретаться общее, соответствующее современному состоянию знаний о природе и человеке.

В итоге в основу среднего мнения была положена старая идея о подготовительной роли школы. Как способ готовить к высшим училищам различного типа, обе программы годились, и обе школы могли сосуществовать рядом. Ученый комитет предлагал ввести два типа гимназий: «филологическую» и «реальную». Примиряя, таким образом, крайние мнения, проект в то же время примыкал со своими двоякими школами к существующему положению вещей.

Вскоре судьба учебной реформы 1864 г. была решена окончательно. При этом решении, так же как и в предыдущих подобных случаях, главную роль сыграли соображения не педагогические, а политические.

Рескрипт 1866 года (после выстрела Каракозова) вернул точку зрения манифеста 1826 г. «На школу была возложена ответственность за пагубные лжеучения, распространявшиеся в обществе. Реформа школы должна была искоренить «стремления и умствования, дерзновенно посягающие на все, для России искони священное, на религиозные верования, на основы семейной жизни, на право собственности, на покорность закону и на уважение к установленным властям.

Источник всех подобных «стремлений и умствований» усматривался теперь в реалистическом направлении современной науки и образованности. Отражением этого «духа времени» считалась программа реальной школы.

Вслед за этим была поставлена на очередь реформа высшей школы. Университетский устав 1863 г. дал университетам «республиканское» устройство, поэтому необходимо было уничтожить их «самовластие», подчинив их непосредственно попечителям и министру. Попечитель получал над университетом власть, какой он не имел ни по одному из прежних уставов. Ректор, назначенный правительством, становился начальником над коллегией. Вместе с назначенными же деканами и инспектором он составлял правление, сделавшееся, таким образом, как бы отделением министерства внутри университета.

Несмотря на то, что голосование в общем заседании Государственного совета дало большинство против реформы, Александр III согласился с меньшинством и утвердил законопроект в той форме, в какой предложило

министерство народного просвещения (13 августа 1884 г.). Таким образом, победила реакция.

Так появились оба устава средней и высшей школы, действовавшие до конца XIX века. Роль того и другого устава в жизни была различна, но оба постигла одна судьба: вслед за обществом и власть, после долгого сопротивления, вынуждена была официально признать их непригодность для жизни.

Подобно уставам средней и низшей школы, проект «Положения о народных училищах» до представления его в Государственный Совет был рассмотрен в Особом совещании. Цель начальной школы была указана узко и тенденциозно: «Утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания».

Контроль осуществлялся «инспекторами народных училищ» в каждой земской губернии. Число инспекторов в 1874 г. было увеличено с 34 до 102 (по трое на губернию), в 1876 г. до 176, а к 1900 г. дошло до 350. Полицейский характер этой должности был подчеркнут в 1876 г. заявлением министра, что «ввиду обнаруженного в некоторых местностях империи стремления к преступной политической и нравственной пропаганде» в народной школе «необходимо для предотвращения привлекать инспекторов, как лиц, имеющих более возможности уследить за посягательствами названной пропаганды».

В новом «Положении», утвержденном 25 мая 1874 г., председателями училищных советов сделаны были предводители дворянства, заведывание учебной частью передано дирекции и инспекции училищ, а за советами оставлена одна административная и хозяйственная часть, инспектор и еще один член министерства введены в состав совета, как и представитель министерства внутренних дел (обыкновенно, исправник) и один член духовного ведомства по назначению архиерея, то есть пять членов совета являлись представителями правительства.

Таким образом, в 1880 г. на земстве лежало 2 млн. руб. расходов на начальные школы, тогда как сельские общества вносили 3 млн. руб. К концу 90-х гг. это соотношение изменилось: земство платило 7,5 млн. руб., а сельские общества 1,7. Тип земской школы был установлен трехгодичный, при одном классе и преподавателе. Только с 90-х гг. земства начали ассигновывать пособия на министерские двухклассные училища и ходатайствовать о введении высшего (двухклассного) типа в своих школах.

Однако, по мере укрепления и численного роста земской школы, усиливалось и ревнивое отношение к ней правительства. Упустив момент, когда оно могло сделать начальную школу такой же государственной школой, какой оно сделало в 1804 г. гимназии, а в 1828 г. уездные училища, правительство скоро поняло, что оно не может угасить дух общественной инициативы и либеральной педагогики в земской школе никаким инспекторским или ведомственным контролем. Этого можно добиться, лишь уничтожив самую школу.

А так как противопоставить ей свою собственную школу оно не имело возможности, то оно решило воспользоваться для борьбы с земской школой соперничеством с ней духовенства. Именно в этом соединении государством видело решение своих целей – здесь соединяются факторы государственной, общественной и религиозной направленности в формировании образования.

Ряд мероприятий против земской школы открывается общей директивой высочайшего рескрипта 25 декабря 1873 г. министру народного просвещения, где ставится крест на земской школе: «народные школы, вместо служения истинному просвещению молодых поколений, могут быть обращены в орудие растления народа, к чему уже и обнаружены попытки, мы видели уже».

Далее в 1879 г., в качестве одной из главных мер против не прекращавшейся «крамолы» Министерство предложило «предоставить духовенству преобладающее участие в заведовании народными школами». Государственный Совет поручил обер-прокурору и министру народного просвещения обсудить вопрос, «не представляется ли более удобным сосредоточить дело первоначального народного образования в одном ведомстве» (разумеется, духовном).

К концу XIX в. церковно-приходская школа действительно начинала становиться опасным конкурентом земской, отчасти благодаря тому, что при этом соперничестве ей пришлось сильно подтянуться, улучшить состав учителей и заменить (в 90-х гг.) двухлетний курс таким же трехгодичным.

Новый этап связан с периодом рубежа веков конца XIX - начала XX веков. Основной доминантой данного периода является усиление общественной инициативы в деле народного образования. Либеральные педагоги разрабатывают программу народной школы, земство начинает ее осуществление, а освободительное движение расширяет ее рамки, содействует ее количественному росту и, наконец, привлекает к делу государственные ресурсы. При такой тесной связи между историей русской школы и политическими настроениями русской власти и общества, совершенно невозможно говорить об одном, не касаясь другого.

С переходом к предреволюционным годам (конец 1890-х.-1917) вся картина народного образования постепенно изменяется, доходя до полной противоположности, подчеркивается Милюковым. Бюрократический строй школы, с ее религиозно-монархическими тенденциями, уступает место строю, основанному на все более широком участии общественной инициативы, с тенденциями светскими и демократическими. В высшей школе учащаются студенческие волнения, и все чаще переходят из чисто академических - в смешанные с политикой. Профессора, вынуждаемые и поощряемые обострившимися отношениями к власти, начинают все более настойчиво добиваться самоуправления в высшей школе.

Со стороны низшей школы усиливается напор прогрессивных элементов, земского и городского самоуправления и все лучше организующегося учительства. Правительство оказывается бессильным - и идейно, и морально - противиться этому двойному давлению и постепенно

сдает все свои позиции, теряя, в конце концов, всякую возможность влиять на дальнейший ход событий, принимающих в области школы, как и в других областях государственной жизни, открыто революционный характер.

В области высшей школы борьба идет против академических условий, созданных уставом 1884 г. Правительство отвечает на студенческие волнения, прежде всего, усилением репрессий. Советам высших учебных заведений было предложено высказаться о желательных изменениях в уставах. Советы потребовали восстановления автономии и возвращения прав студенческим организациям. Но лишь революция 1905 г., дала этим пожеланиям ход: восстановлен выборный характер ректора, деканов и профессоров, ослаблен надзор за студентами, и признано за ними право создавать образовательные кружки.

После подавления революции 1905 г. устав 1884 г. был восстановлен в полной силе, и управление «вернулось к порядку назначения профессоров, разгромив либеральную профессуру и заполнив кафедры наскоро сфабрикованными за границей ставленниками министра, к усилению значения государственных экзаменов и т.п.».

В области средней школы неудовлетворенность гимназиями была настолько ясна, что в 1890 г. правительству пришлось пойти на уступки, созданная комиссия, под руководством Боголепова, предложила (1900) сблизить гимназию с реальным училищем по программам.

Главнейшие перемены предреволюционного периода произошли в области народного образования, как начального, так и внешкольного.

Несмотря на ее неудачу, фактор появление народного представительства дало народному образованию новый и сильный толчок. Был окончательно поставлен вопрос о введении всеобщего обучения, отчасти, уже подготовленный земством.

В 1874 г. два губернских и девять уездных земских собраний обратились к правительству с ходатайством о введении обязательного начального обучения. По расчетам училищных властей, выходило, что всеобщее обязательное обучение будет стоить больших денег. Данные центрального статистического комитета о сельских училищах, собранные в 1880 году показывали, что для обучения всей молодежи, находившейся в школьном возрасте, надо бы было иметь в России не 22000 школ, а 269000, то есть в 12 раз больше; и вместо шести миллионов, тратившихся на народные училища в 1879 г., пришлось бы издерживать 82 миллиона. Другими словами, каждый житель государства должен бы был платить на школу вместо 9 коп. 1 р. 25 к. налога.

Перед перспективой такого огромного увеличения расхода правительство отступило, и вопрос об обязательном обучении был снят. Вместо него выдвинулся государством опять вопрос о развитии вольной народной школы - школы грамотности - как единственного дешевого средства приблизиться к всеобщему обучению. 80-е гг. были порой преувеличенной идеализации школы грамотности, и притом одновременно в двух различных направлениях. Взгляд народников привел к целому ряду

единичных интеллигентных усилий. А правительственный взгляд вызвал создание церковно-приходской школы.

В данном случае начинают взаимодействовать на основе фактора государственного интереса, факторы влияния демократического начала, педагогической инициативы.

Правительство «Правилами 4 мая 1891 г.» подчинило «все школы грамоты, как существующие уже, так и вновь открываемые, исключительно ведению и наблюдению духовного начальства». В то же самое время, подчинены были духовному ведомству и вновь открывавшиеся воскресные школы.

Чисто канцелярский проект всеобщего обучения, выработанный в 1903 г., а также и проект 1904 г. не встретили сочувствия в земской среде. 1906 г. министерство составило новый проект и 20 февраля 1907 г. внесло его во Вторую Государственную Думу. Но эта Дума была вскоре распущена, и вопрос пришлось решать Третьей Государственной Думе в измененном новым избирательным «положением» составе. Однако, несмотря на преобладание в этой Думе правительственного большинства, по вопросам образования «октябристский» центр ее был склонен защищать установившиеся в земстве взгляды. Опасаясь усиления правительственного контроля, большинство Думы хотело бы достигнуть всеобщего образования путем снятия преграды к увеличению земского бюджета и дальнейшего развития земских расходов на школу. Затем Дума внесла радикальный проект «Лиги Образования». Согласий этому проекту, вводилась единая школа, разделенная на три ступени. Вмешательство государства в ее внутренние распорядки сводилось к минимуму.

Скомбинированный проект, принятый думской комиссией и Думой в 1911 г., исходил из передачи начального образования в руки органов городского и земского самоуправления, с изменением состава училищных советов и ограничением компетенции инспектора. Приходские школы передавались в ведение министерства народного просвещения. За министерством оставалось лишь общее руководство и официальный контроль. Устанавливался общеобразовательный характер школы, и ее программа расширялась введением географии и истории России, природоведения, обществоведения, геометрии с черчением и рисованием.

В местностях с нерусским населением разрешались школы с четырехлетним курсом на материнском языке. Высшие начальные училища служили связующим звеном между низшими школами и школами второй ступени. Сохранялась возможность приспособления школы к местным условиям, и допускалось сотрудничество местных элементов со школой. Но Государственный Совет отверг все главные черты думского проекта и голосовал против всего проекта в целом.

Думе пришлось пойти на компромисс, принимая и, по возможности, изменяя отдельные предложения, вносимые правительством. Но все равно эти предложения шли в направлении всеобщего образования.

Закон от 3 мая 1908 г. – установил, что органы самоуправления заключают с министерством договоры, по которым обязывались в течение 10 лет открыть достаточное количество школ для всех детей от 8-11 лет, и включая в школьную сеть существующие фабричные, церковно-приходские и частные школы - или заменяя их, в случае закрытия, собственными.

В начале мировой войны (на 1 июля 1915 г.) почти все уездные земства (414 из 426) вступили в договоры с министерством о введении всеобщего обучения. Число училищ, по данным всероссийской школьной переписи 18 января 1911 г., было 100295 (из них церковно-приходских 37922); к 1915 г. оно еще поднялось до 122123. Число учителей и учительниц в 1911 г. было 154177 (из них церковно-приходских 46151); число учащихся — 6180510 (из них церковно-приходских 1793429); к 1915 г. это число дошло до 8146637.

Дальнейшие данные конца XIX в. и начала XX в. показывают значительное улучшение грамотности всего населения. В 1894 г. в России считалось 70,8% неграмотных, то в 1911 г. уже только 61,7%. Перепись 1897 г. установила цифру грамотности всего населения в 21,1%, в том числе мужского пола - 29,3%, женского пола - 13,1% с обычными колебаниями по губерниям. Таково было положение народного образования к началу революции 1917 г.

Борьба с правительственной школьной политикой велась на всем протяжении между двумя революциями, 1905 и 1917 гг., в ходе всероссийских съездов, с трудом разрешавшихся правительством и с еще большим трудом удерживавшихся в пределах «благонамеренности».

Таких съездов, связанных с вопросами педагогики и народного образования, за 1908-13 гг. было 12. Наиболее значительными между ними были общеземский съезд по народному образованию 1911 г., Всероссийский съезд по сельскому воспитанию (1913 гг.), и самый радикальный из всех первый Всероссийский съезд по вопросам народного образования (1914 гг.), на котором участвовало 6507 членов.

Борьба между умеренной и радикальной частью педагогов происходила уже на земском съезде 1911 г., подведшем итог полувековой работы земской школы.

Съезд народных учителей, развернул радикальную программу школьной реформы до конца. Он потребовал передачи дела начального образования органам земского и городского самоуправления, преобразованным на демократических началах, уничтожения училищных советов, протестовал против бесправия учителей и рекомендовал им объединиться для защиты своих прав в профессиональный союз, резко выдвинул вопрос о «светской школе». Осудил обрусительную политику в «инородческой» школе и «антисемитские проявления в школе», потребовал отмены всех ограничений, сословных и национальных, и осуществления прав народных меньшинств на школу, внес новое требование о «широком применении трудового начала в деле воспитания и обучения» и об организации преподавания «на принципе свободной дисциплины и самостоятельности детей».

С такой подготовкой деятели народного образования перешли в период февральской революции 1917 г., открывшей для их возможность осуществления самых радикальных их положений:

- при признании права каждой национальности на культурное самоопределение преподавание на родном языке допускалось только для младших групп начальной школы;
- признавая принцип светской школы, оставался Закон Божий;
- профессиональные организации могли открывать свои школы;
- представители учащихся допускались к участию в педагогических советах, но сам педагогический совет определял «круг вопросов, разбирающихся в присутствии учащихся»;
- провозглашая начало совместного воспитания, сохранялись мужские и женские учебные заведения.

В четвертой главе диссертационного исследования ***«Педагогическая реализация реформ в условиях современной системы образования»*** рассматривается система государственного управления и руководства народным образованием в СССР

В управлении народным образованием деятельное участие принимает профсоюзная организация работников просвещения, высшей школы и научных учреждений, а также различные общественные организации (коллегии и советы, постоянные комиссии по народному образованию, по делам молодежи, по делам несовершеннолетних, создаваемые при местных Советах народных депутатов, и др.).

Органы государственного управления — Министерство просвещения СССР, Министерство высшего и среднего специального образования СССР, Государственный комитет СССР по профессионально-техническому образованию — осуществляют управление и руководство общим средним, средним специальным и высшим образованием через министерства и ведомства союзных республик или непосредственно подчиненными им учебно-воспитательными учреждениями.

Эти органы разрабатывают общие положения по учебно-воспитательной, научной и методической работе, утверждают учебные планы, программы, учебники для учебно-воспитательных учреждений, контролируют их работу.

Министерства просвещения союзных и автономных республик руководили работой общеобразовательных школ, дошкольных и внешкольных учреждений через местные (областные, городские, районные) отделы народного образования исполнительных комитетов Советов народных депутатов.

В ведении Министерства просвещения СССР находится Академия педагогических наук СССР, обеспечивающая с помощью входящих в ее состав научно-исследовательских институтов и профессорско-преподавательских коллективов педагогических вузов научную разработку важнейших проблем коммунистического воспитания, образования и обучения.

Управление профессионально-техническим образованием осуществляет Государственный комитет Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию через государственные комитеты Советов Министров союзных республик по профессионально-техническому образованию и их республиканские (АССР), краевые, областные, городские управления, которые работают в тесном контакте с исполкомами Советов народных депутатов, министерствами, ведомствами и органами народного образования.

Таким образом, в СССР функционирует четкая система государственных органов, научных и общественных организаций, обеспечивающая планомерное и целенаправленное управление и руководство народным образованием.

Органы народного образования контролируют деятельность подведомственных им учреждений через имеющиеся в отделах » Министерствах просвещения школьные инспекции, которые в своей работе руководствуются ленинскими принципами социалистического контроля. В статье «К вопросу о задачах Рабкрина, их понимании и их исполнении» В. И. Ленин писал: «Задача Рабоче-крестьянской инспекции — не только и даже не столько «ловить», «изобличить»... сколько уметь поправить... Чтобы уметь исправить, надо, во-1-х, изучать и изучить ведение дела в том или ином учреждении, предприятии, отделе и т. п.; во-2-х, вовремя провести необходимые практические изменения, осуществить их на деле». Инспектора школ выполняют функции не только государственных контролеров за работой учебно-воспитательных учреждений, но и организаторов народного образования.

В задачу инспекторских проверок входит определение эффективности и оценка деятельности школы, ее руководителей и педагогического коллектива, изучение передового педагогического опыта, выявление недостатков и установление путей их устранения.

В инструктивном письме «О критериях оценки деятельности общеобразовательной школы» № 30-М от 11 мая 1982 г. (см.: Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР, 1982, № 8, с. 43—45) министр просвещения Союза ССР отмечал, что «объективная оценка деятельности общеобразовательной школы ... возможна только на основе глубокого анализа состояния учебно-воспитательной работы и ее результатов», указывал на недопустимость оценки «по одному какому-либо показателю, например по проценту успеваемости или количеству проведенных мероприятий».

Указанные показатели, являются основными критериями оценки деятельности школы, и ими надлежит руководствоваться при анализе ее работы. В обязанность органов народного образования входит руководство методической работой, повышением квалификации учителей и руководителей школ, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, внедрение в практику воспитания и обучения

современных научных достижений, а также периодическая аттестация учителей.

Имеющиеся при областных и крупных городских отделах народного образования институты усовершенствования учителей (ИУУ) осуществляют повышение квалификации учителей, воспитателей и других работников школ, а также заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе и директоров восьмилетних школ. Повышение квалификации директоров средних школ проходит на факультетах повышения квалификации (ФПК), созданных при крупных педагогических институтах. В соответствии с действующими положениями каждый работник школы должен проходить повышение квалификации не реже одного раза в пять лет. В повышении квалификации учителей и других работников школ принимают участие городские и районные методические кабинеты и объединения учителей, организующие проведение методических семинаров, совещаний и др.

Отделы народного образования с помощью школьных инспекций, институтов усовершенствования учителей, городских и районных методических кабинетов и объединений проводили изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта. В. И. Ленин уделял большое внимание собиранию, учету и распространению этого опыта, считал это главным, основным звеном в работе Наркомпроса, призывал заниматься им систематически.

С целью обеспечения творческого характера работы и научного роста учителей практикуется привлечение их к психолого-педагогическим и методическим исследованиям. Организуют это привлечение НИИ Академии педагогических наук СССР, кафедры педагогических институтов совместно с отделами народного образования и институтами усовершенствования учителей путем подготовки и проведения научно-практических конференций по ведущим проблемам обучения и воспитания учащихся, педагогических чтений и индивидуальной работы с учителями и руководителями школ.

Период перестройки в нашей стране отмечен проведением образовательной реформы конца 80 - начала 90-х гг. В 1988 году приказом тогдашнего министра (председателя Госкомитета СССР по народному образованию) Г.А. Ягодина при Госкомитете был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) "Школа" во главе с известным педагогом и публицистом Э.Д.Днепровым. В него вошли, или так или иначе сотрудничали с ним все думающие педагоги и психологи страны. Целью создания ВНИКа была разработка принципиально новой образовательной политики, основанной на идеях развития личности школьника, вариативности и свободного выбора на всех уровнях образовательной системы, превращения образования в действенный фактор развития общества.

Были разработаны и в декабре 1988 года одобрены Всесоюзным съездом работников образования следующие основные принципы: демократизация; плюрализм образования, его многоукладность,

вариативность и альтернативность; народность и национальный характер образования; открытость образования; регионализация образования; гуманизация образования; гуманитаризация образования; дифференциация образования; развивающий, деятельностный характер образования; непрерывность образования. В течение полутора лет реализация новой реформы задерживалась и по-настоящему началась только с назначением Э.Д. Днепрова в 1990 г. министром образования РСФСР (и затем РФ).

В 1992 году был принят закон РФ «Об образовании» (новая редакция - в 1996 г.). О его содержании и о современной организации системы российского образования см. ниже.

Параллельно с реформой среднего образования в конце 80-90-х гг. осуществлялась и реформа высшего образования. Ее основным содержанием были гуманизация и фундаментализация образовательных программ, рационализация и децентрализация управления вузами, диверсификация образования и введение его многоуровневой структуры, дальнейшее развитие демократизации и самоуправления в вузах. Однако эта реформа осталась не доведенной до логического конца; в частности, не решены проблемы многоканальности финансирования вузов, осталось почти без изменений высшее педагогическое образование и мн.др.

В 1996 году был принят федеральный закон "О высшем и послевузовском федеральном образовании".

В 1991 году вместо АПН СССР, в значительной степени дискредитировавшей себя активной борьбой против реформирования школы, была создана Российская академия образования. Ее первым президентом стал А.В.Петровский (сейчас - Н.Д.Никандров). Наряду с ней существует общественная Академия педагогических и социальных наук (президент - В.А.Тишков), взявшая на себя после распада СССР функцию научной поддержки единого образовательного пространства на территории стран СНГ.

Прогрессивные педагогические идеи, отраженные в современном *реформированном* законодательстве РФ об образовании, предполагают, что образование с самого начала определяется как личностно ориентированная общественно-государственная система.

Статья 2 Закона описывает принципы государственной политики в области образования. Это: 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; 2) единство федерального образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, культурных региональных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; 3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников; 4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; 5) свобода и плюрализм в

образовании; 6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием и автономность образовательных учреждений.

Другая важнейшая статья Закона - это статья 14, называющаяся «Общие требования к содержанию образования».

Она открывается программным заявлением, что «содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества». Это содержание должно быть ориентировано на следующие цели (снова следует обратить внимание на порядок, в котором они перечислены):

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества;
- укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; наконец, воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Далее, содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Очень важно, что содержание образования в конкретном образовательном учреждении (школе, вузе и т.п.) определяется образовательной программой или образовательными программами, которую (которые) это образовательное учреждение разрабатывает, принимает и реализует *самостоятельно*. Участие же государственных органов ограничивается разработкой на основе государственных образовательных стандартов *примерных* образовательных программ, примерных учебных планов и программ курсов (дисциплин). При этом образовательное учреждение может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги. Оно самостоятельно в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации учащихся (ст. 15); за итоговую (государственную) аттестацию отвечают государственные органы образования.

В пределах законодательства РФ, типового положения об образовательном учреждении и своего устава образовательное учреждение самостоятельно в осуществлении образовательного процесса, подборе и

расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности (ст.32).

Прогрессивна, но не действует на практике статья 40, посвященная государственным гарантиям приоритетности образования. Она предусматривает ежегодное бюджетное финансирование образования в размере не менее 10% национального дохода (а высшего образования - не менее 3% расходной части федерального бюджета), освобождение образовательных учреждений (естественно, в рамках их непредпринимательской деятельности, предусмотренной уставом) от уплаты всех видов налогов, систему налоговых льгот предприятиям, учреждениям и организациям, а также физическим лицам (включая иностранных граждан), вкладывающим средства в развитие системы образования РФ, и т.д.

Родители или иные законные представители несовершеннолетних детей до получения ими основного общего образования имеют право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением (ст. 52); эта статья Закона развита указом Президента РФ (1999 г.) о попечительских советах образовательных учреждений. К сожалению, в отличие от многих развитых европейских стран, в России не существуют и не предусмотрены законодательством родительские организации на уровне региона и на национальном (федеральном) уровне. Создание таких организаций (типа германского Федерального родительского совета и его отделений в отдельных землях ФРГ) могло бы обеспечить еще большее участие общественности в деятельности системы российского образования.

Подводя итоги основному содержанию Закона (ко многим не менее важным его положениям мы еще вернемся в третьем разделе настоящей статьи при описании действующей сейчас в России системы образования), можно констатировать, что идеология этого Закона органично вырастает из охарактеризованной выше российской педагогической традиции. Другой вопрос, что в силу тех или иных причин многие положения Закона оказались не обеспеченными (законодательно, в материально-финансовом отношении и пр.). Но пока этот Закон действует (кстати, неоднократно делались попытки корректировать его в сторону возврата к старой системе образования), развитие российского образования в направлении его дальнейшей демократизации и гуманизации, вообще в направлениях, одобренных в 1989 году Всесоюзным съездом работников образования, можно считать гарантированным.

Дополнением и развитием Закона РФ «Об образовании» можно считать Национальную доктрину развития образования в Российской федерации, подготовленную в 1999 году Государственной комиссией во главе с премьером В.В.Путиным, принятую в январе 2000 г. Всероссийским совещанием работников образования.

Она вновь устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяет стратегию и основные направления его развития на период до 2025 года.

Образование рассматривается доктриной как основа социально-экономического и духовного развития России. В качестве основных целей и задач образования, которые призвана обеспечить российская образовательная система, доктрина называет:

1. историческую преемственность поколений, сохранение, трансляцию и развитие национальной культуры;
2. воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;
3. разностороннее развитие детей и молодежи, формирование у них навыков самообразования, самореализацию личности;
4. формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие у них культуры межэтнических отношений;
5. систематическое обновление содержания образования, прежде всего гуманитарного и профессионального, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
6. непрерывность образования в течение всей жизни человека;
7. многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования;
8. преемственность уровней и ступеней образования;
9. развитие дистанционного обучения, создание программных продуктов, реализующих информационные технологии в образовании;
10. академическую мобильность обучающихся;
11. развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью;
12. подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;
13. экологическое воспитание, бережное отношение населения к природе.

В числе перечисленных далее задач государства в сфере образования актуальны только некоторые, наиболее принципиальные.

В их числе реализация конституционного права и равных стартовых возможностей граждан на получение бесплатного образования *высокого качества*, сохранение и развитие единого образовательного пространства России, формирование в общественном сознании отношения к образованию как высшей ценности гражданина, общества и государства, бесплатность учебников, государственная поддержка образовательных учреждений всех форм собственности, реализация условий для получения качественного

образования детьми-сиротами, детьми-инвалидами и детьми из семей с низкими доходами, поддержка различных форм самоорганизации детей и подростков как неотъемлемой части всей системы образования и формирования гражданской правовой культуры молодежи, интеграция российской системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций и многие другие позиции.

Естественно, что в таком государственном документе, как доктрина, акценты расставлены иначе, чем, например, в решениях Всесоюзного съезда работников образования 1989 года, отражающих позицию передовой педагогической общественности.

Ведь по существу доктрина - это перечень обязательств, которые берет на себя государство перед системой образования. В то же время по своему основному содержанию Национальная доктрина образования в Российской Федерации не только не противоречит педагогическим идеям, высказывавшимся ранее, но и углубляет те тенденции современных реформ, которые характерны для отечественного образования и отражены, в частности, в Законе РФ «Об образовании».

К 2025 году предполагается охватить все население обязательным и бесплатным средним (полным) общим образованием, а бесплатным высшим профессиональным образованием - каждого второго выпускника со средним образованием (включая профессиональное). Дополнительное образование для детей планируется как бесплатное. При этом вводится государственное финансовое именное обязательство, обеспечивающее право на образование детям-сиротам, детям-инвалидам, детям из семей с низкими доходами, а также система социального кредитования для студентов.

Осуществленные в диссертации анализ позволяет сделать следующие **выводы:**

1. Если образовательную реформу рассматривать как теоретическое образование, отображающее закономерности межпоколенной трансляции педагогической культуры, то анализ ее понятийного аппарата составляет задачу метатеоретического анализа. С точки зрения науковедения метатеория включает в себя несколько разделов: предметология, терминология, номология, аксиология, праксеология. Поэтому образовательная реформа в данном диссертационном исследовании предстает как результат объединения комплекса метатеоретических понятий, таких как история как феномен социума и образование как феномен социума.
2. Выявлено, что Древней Руси первой зафиксированной реформообразующей доминантой была профессиональная, религиозно-церковной направленность. Образование развивалось в рамках религиозной парадигмы образовательной деятельности. Цель обучения определяется как чисто профессиональная.
3. Выявлено, что реформообразующей доминантой развития образования XVIII века является, прежде всего, личность государя, его

интересы и направленность деятельности в рамках создания системы светского образования. Училищная реформа Екатерины II явилась типичным мероприятием просвещения европейского монарха. Ее достоинства были ограничены сословно-крепостнической реальностью, господствовавшей тогда в российском социуме. Имеется в виду крепостное состояние миллионов крестьян, на которых реформы (и проекты реформ) 70-80 гг. XVIII не распространялись. Но даже стремление правительства повысить информационный статус “простых” людей из свободного населения городов, «государственных» крестьян и казаков встретила активную дворянскую оппозицию. Дворянство в ответ на появление народных училищ (гимназий) стали организовывать собственные сословные учебные заведения, где создавались лучшие условия для учащихся, куда приглашались лучшие учителя.

4. Екатерине не удалось открыть новых университетов в русских областях, как это замышляли ее советники. Тем не менее, нельзя отрицать, что именно реформы «просвещенной» российской самодержицы, осуществленные в 80 гг. XVIII в., открывают историю народного образования в России. Их значение в первую очередь состояло в резком расширении информационного поля в России, а вместе с тем содействовать общему подъему отечественной культуры, которая в XIX в. вышла на передовые позиции в планетарном культурном движении. Реакционный режим Николая I попытался реформами министра Уварова сузить расширенное Екатериной II образовательное пространство. Реформы Александра II использовали идеи великой самодержицы XVIII столетия.

5. Россия конца XIX - начала XX веков накопила положительный образовательный опыт, который в видоизмененной форме актуален и сегодня. Результативной формой социальной защиты и социального воспитания в XIX века было начальное, среднее, и профессиональное образование. Основными функциями, органически присущими системе начального и среднего образования в нашей стране, являются подготовка рабочих и специалистов высокой квалификации и широкого профиля, использование системы в качестве базового уровня для продолжения общего и высшего профессионального образования.

6. С конца XIX века в развитии образования происходят изменения в образовательной системе. В этот период образовательная практика находилась в состоянии, когда многое пришло в действие, но еще не сложилось в целостную систему. Новые звенья системы народного просвещения стали определять новую педагогическую реальность, сохраняя традиционные для России формы образования.

7. Российская государственная образовательная политика на протяжении первой половины XIX столетия представляла собой определенный комплекс мер, которые, однако, по своему характеру и содержанию в значительной степени отличались друг от друга. В реформировании отечественного образования данного исторического периода особо следует выделить либеральную образовательную реформу

1802-1804 годов и контрреформу 1828 года. Согласно этим законодательным актам в российских губерниях и уездах, появляется комплекс образовательных учреждений, различных по функциям и назначению.

8. Развитие системы начального образования в России конца XIX - начала XX веков явилось ответом на социальные, экономические и политические «вызовы» нового века. Начальное образование в России этого периода развивалось в результате соединения усилий общества и государства на основе новой школьной политики правительства. Большое влияние на развитие образования оказала «Новая русская педагогика» в России. «Новая русская педагогика» представляла собой сплав идей западной реформаторской педагогики и русской классической педагогики. Конец XIX - начало XX веков - время, когда русская педагогика развивалась в тесном взаимодействии с западной. В образовательной сфере дореформенной России не существовало четко организованной системы начальных учебных заведений для всех социальных групп населения.

9. Успешный опыт модернизации образования в начале XX века дает не только образцы соединения образовательной теории и практики, но и формы социального служения и сотрудничества организаций, обществ, людей различных по политическим взглядам.

10. Перспективы современного развития реформ в отечественном образовании можно охарактеризовать на основе следующих основных документов: «Национальная доктрина образования в Российской федерации»; «Образование и развитие человеческого потенциала в России в «Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской федерации за 1999 г."; проект общественной Образовательной программы «Школа 2100», опубликованный в марте 1999 года и тогда же принятый; внесенный в Государственную думу РФ законопроект «О соблюдении конституционного права граждан России на образование».

11. Изменения, с одной стороны, и стабильность, с другой, создавали условия для результативности процессов модернизации во всех звеньях системы образования. Основное противоречие времени - между общественной потребностью в образовании и государственной неспособностью его обеспечить. Конкретное выражение этого противоречия проявилось в том, что правительство пыталось строить систему образования на принципах селективности, но российское общество развивалось столь стремительно, что эта селективность оказалась реально невозможной. Поэтому реформообразующей доминантой XX-XXI веков может быть определена *социальная потребность общества.*

Основные публикации автора, отражающие содержание исследования:

Статьи в рецензируемых изданиях, входящих в Перечень ВАК

1. **Хабеев, Т.Н.** Дискуссия о национальном сознании в истории отечественной педагогики на рубеже XIX-XX веков / Т.Н. Хабеев // Педагогика. - 2012 .- №4. – 0,6 п.л.
2. **Хабеев, Т.Н.** Специфика и современные проблемы национальной педагогики как гуманитарной науки / Т.Н. Хабеев // Современное право. – 2012. - №4. – 0,5 п.л.
3. **Хабеев, Т.Н.** Процесс становление русской школы как начальный этап развития отечественной национальной идеи в педагогике / Т.Н. Хабеев, Ю.В. Филиппов // Приволжский научный журнал.- № 3. -2012. – 0,5 пл.
4. **Хабеев, Т.Н.** Генезис и трансформация русской школы как факторы становления национальной идеи в отечественной педагогике Нового времени / Т.Н. Хабеев // Педагогика.- 2012 .- №5. – 0,6 п.л.
5. **Хабеев, Т.Н.** Роль и значение реформы среднего образования в Российской империи по уставу 1828 г. / Т.Н. Хабеев // Современное право. – 2012. - №7. – 0,5 п.л.
6. **Хабеев, Т.Н.** Реформы в отечественном образовании в первой половине XIX-го века / Т.Н. Хабеев // Современное право. - 2012 . - №8. – 0,6 п.л.
7. **Хабеев, Т.Н. Р**оль и значение государственной политики в реформировании отечественного образования во второй половине XIX-начале XX века / Т.Н. Хабеев // Современное право. – 2012. - № 9. – 0,5 п.л.

Статьи в прочих изданиях

8. **Хабеев, Т.Н.** Недостатки правового регулирования производства по делам о нарушениях законодательства о налогах и сборах / Т.Н. Хабеев // Право и жизнь. - 2005 - № 79 (2). - 0,9 п.л.
9. **Хабеев, Т.Н.** Проблемы правовой квалификации вины как условия привлечения к ответственности за налоговое правонарушение / Т.Н. Хабеев //Право и жизнь . - 2005. - № 80 (3). - 0,8 п.л.
10. **Хабеев, Т.Н.** Проблемы определения понятия налогового правонарушения и его правового регулирования / Т.Н. Хабеев // Право и жизнь. - 2005. - № 81 (4).- 1,2 п.л.
11. **Хабеев, Т.Н.** Спорные вопросы практики применения законодательства, устанавливающего ответственность за налоговое правонарушение / Т.Н. Хабеев // Сборник научных работ Международной академии предпринимательства МАП. - 2006. - Вып. 3. - 0,8 п.л.
12. **Хабеев, Т.Н.** Сфера налоговых правонарушений как основания применения мер государственного принуждения / Т.Н. Хабеев // Сборник научных работ

Международной академии предпринимательства МАП. – 2007. - Вып. 2. - 1,1 п.л.

13. **Хабеев, Т.Н.** Проблемы нормативного закрепления оснований и условий возбуждения дел о налоговых правонарушениях / Т.Н. Хабеев //Сборник научных работ Международной академии предпринимательства МАП. - 2008. - Вып. 1. - 1,2 п.л.

14. **Хабеев, Т.Н**. Национальная идея в отечественной педагогической мысли XIX – начала XX вв. / Т.Н. Хабеев // Журнал научно-педагогической информации, 2009.- № 1. [Электронный ресурс - http://paedagogia.ru/2009/74-01/148-habeev] - 1,1 п.л.

15. Хабеев, Т.Н. Национальная идея в отечественной педагогической мысли XIX- начала XX вв. / Т.Н. Хабеев // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. - №1.- [Электронный ресурс http://www.paedagogia.ru/2010/43-06/100-habeev]. - 0,7 п.л.

16.Хабеев, Т.Н. Целевой капитал некоммерческих организаций: понятие, юридическое содержание и экономическая эффективность / Т.Н. Хабеев // Образование и право. - 2009. - № 10(2) - 0,8 п.л.

17.Хабеев, Т.Н. Эндаумент и образовательное учреждение: первые российские опыты / Т.Н. Хабеев // Образование и право. – 2009 - № 11(3.) - 0,4 п.л.

18.**Хабеев, Т.Н.** Целевой капитал образовательной организации: зарубежный опыт / Т.Н. Хабеев //Образование и право . - 2009. - № 12(4). - 0,4 п.л.

19.Хабеев, Т.Н. Проблемы юридической ответственности образовательного учреждения общего образования за неисполнение требований ФГОС / Т.Н. Хабеев // Образование и право. - 2010 - № 1(14). - 0,4 п.л.

20. Хабеев, Т.Н. Юридическая ответственность образовательного учреждения общего образования за неисполнение требований ФГОС / Т.Н. Хабеев // Журнал научно-педагогической информации, 2010, № 1, [Электронный ресурс - http://www.paedagogia.ru/2010/38-01/63-habeev] 1,1 п.л.

21. Хабеев, Т.Н. Зарубежный опыт использования целевого капитала образовательной организации / Т.Н. Хабеев // Журнал научно-педагогической информации. -2010.- № 8. [Электронный ресурс - http://paedagogia.ru/2010/45-08/75-habeev] - 0,6 п.л.

22. Хабеев, Т.Н. Опыт использования эндаумента в российских образовательных учреждениях / Т.Н. Хабеев // Журнал научно-педагогической информации . - 2010 . - № 6. - [Электронный ресурс http://www.paedagogia.ru/2010/43-06/100-habeev]. - 0,7 п.л.

23. Хабеев, Т.Н. Правовой статус участников образовательного процесса: обучающихся (на примере студентов-юристов) / Т.Н.Хабеев // Образование и право. – 2010. - № 1(14). - 0,9 п.л.

24. Хабеев, Т.Н. Образовательный термин как носитель специальной информации / Т.Н.Хабеев // Образование и право. - 2011 . - № 2(18). - 1,5 п.л.

25. **Хабеев, Т.Н.** Формирование национальной идеи в русской педагогической системе / Т.Н. Хабеев // Проблемы современного

образования. - 2011. - №6.-[Электронный ресурс – http:// www. pmedu.ru# 2011-6]
26. Хабеев, Т.Н. Проблемы генезиса этнопедагогики в системе этносоциума / Т.Н. Хабеев // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. - №10.- [Электронный ресурс http://www.paedagogia.ru/2010/43-06/100-habeev]. - 0,5 п.л.
27. Хабеев, Т.Н. Поликультурное образование как реализация национальной идеи в отечественной педагогике / Т.Н. Хабеев // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. - №11.- [Электронный ресурс http://www.paedagogia.ru/2010/43-06/100-habeev]. - 0,5 п.л.
28. Хабеев, Т.Н. Специфика становления отечественной педагогики в контексте особенностей этнической истории русского народа / Т.Н. Хабеев // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. - №12.- [Электронный ресурс http://www.paedagogia.ru/2010/43-06/100-habeev]. - 0,6 п.л.

Учебно-методические работы

29. **Хабеев, Т.Н.** Правоведение. Учебное пособие / Т.Н.Хабеев. - М.: МАП, 2007. - 8,0 п.л. (в соавтр. с Усановым В.Е.)
30. **Хабеев, Т.Н.** Российское предпринимательское право. Учебное пособие / Т.Н.Хабеев.- М.: МАП, 2007. - 1,5 п.л. (в соавтр. с Усановым В.Е.)
31. **Хабеев, Т.Н.** Теория государства и права. Учебное пособие/ Т.Н.Хабеев.- М.: изд. Элит, 2007. - 16,0 п.л. (в соавтр.с Усановым В.Е.).

Монография

32. Хабеев, Т.Н. Фактор влияния национальной идеи на развитие отечественной педагогики. Монография / Т.Н. Хабеев. – Н. Новгород: ГХИ ННГАСУ, 2011. – 15, 3 п.л.

Формат 60х90 1/16. Бумага писчая. Печать трафаретная. Усл. печ. л. 3,1
Тираж 100 экз. Заказ №
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет»
603950, Н.Новгород, Ильинская, 65.
Полиграфический центр Гуманитарно-художественного факультета
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет»,
603022 , г.Н.Новгород, Тимирязева, 31.